



**HOCHSCHULE  
MERSEBURG (FH)**

University of Applied Sciences

FB Soziale Arbeit.Medien.Kultur

Bachelorarbeit

Studiengang: Soziale Arbeit (B.A.)

Thema:

# **Schülerzentrierung im Unterricht einer Alternativen Schule und ihre Auswirkung**

vorgelegt von: Graichen Robert  
Bernhard Göring Str. 153  
04277, Leipzig

Matrikelnummer: 18670

Email – Adresse: [graichenrobert@gmail.com](mailto:graichenrobert@gmail.com)

Erstgutachter/in: Jens Borchert

Zweitgutachter/in: Ulrike Busch

Abgabedatum: 11.08.2014

# Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	1
2 Freie Alternative Schule und ihre Vorläufer.....	2
2.1 Erläuterung von freien Alternativen Schulen.....	2
2.2 Einblicke in die Reformpädagogik.....	6
2.3 Célestin Freinet.....	8
2.4 Maria Montessori.....	10
2.5 Ellen Key.....	13
2.6 Gerald Hüther.....	15
3 Schülerzentrierung, eine Begriffsannäherung.....	18
4 Lernen organisieren: Der Unterricht.....	19
4.1 Was ist Unterricht? Theoretische Grundlagen.....	19
4.2 Konstruktivistische Didaktik.....	20
4.3 Handlungsorientierter Unterricht.....	23
4.4 Bildungstheoretische Didaktik.....	25
4.5 Abriss über die Didaktik und Mathematik.....	28
5 Lernen an freien Alternativschulen.....	29
5.1 Aktive Schule Leipzig .....	29
5.2 Resümee des Lernens an Alternativschulen.....	33
6 Schluss.....	36
7 Quellenverzeichnis:.....	37
8 Anlagen:.....	42
9 Selbstständigkeitserklärung .....	44

Vorbemerkung:

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden im Folgenden die Begriffe Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, etc. durch Schüler, Lehrer etc. ersetzt.

Damit werden die weiblichen und männlichen Formen gleichrangig zusammengefasst.

## 1 Einleitung

Schule genießt heute und in ihrer Geschichte den Ruf einer starren Bildungseinrichtung, deren Inhalte die Lernenden tangieren aber nicht interessieren. Wer kennt nicht den Satz; „*Man lernt nicht für die Schule, sondern für das Leben!*“. Viele werden sich in ihrer Schulzeit aber gefragt haben, was haben Algebra, die Epochen der Literatur, usw. mit meinem Leben zu tun. Als Schüler ordnet man sich der Unterrichtsgestaltung und deren Inhalten unter. Dabei müssen mehr pädagogische Freiräume geschaffen werden, um den Schülern die Entscheidung eines individuellen, selbstgesteuerten, auf der aktuellen Lebenswelt basierenden Lernens nicht abzunehmen.

*„Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, vergnügen und wahrhafter Fortschritt; [...], Verwirrung und Streit, dafür mehr Licht, Ordnung, Friede und Ruhe.“<sup>1</sup> (Comenius in Goßmann, Schröder, 1992, S. 108)*

Überlegungen hinsichtlich eine Reformierung der Pädagogik und der pädagogischen Einrichtungen formulierte schon J.J. Rousseau in „Emile oder über die Erziehung“ von 1792<sup>2</sup>. Weitergeführt wurde sie u.a. von Maria Montessori, Ellen Key, Célestin Freinet, und weiteren Reformpädagogen. Ihre Ideen bilden das Grundgerüst des noch jungen Modells der freien Alternativschulen<sup>3</sup>, „*[...], deren Basis selbstbestimmtes Lernen, demokratische Mitbestimmung und gegenseitiger Respekt ist.*“<sup>4</sup>.

Aber wie entwickelt eine freie Alternative pädagogische Einrichtung einen selbstbestimmten, kooperativen, schülerzentrierten Unterricht? Knapp gefragt, wie wird Schülerzentrierung in einer Alternativen Schule hergestellt?

Freinet sagte über die traditionelle Schule, die Lebenskraft des Kindes werde unterdrückt.<sup>5</sup> Montessori bildete ihr Lernmaterial für eine schülergerichtete Wissensvermittlung und Ellen Key rief das Jahrhundert des Kindes aus. Hüther versucht in der Gegenwart das Thema neurobiologisch aufzuhellen. Ein Punkt vereint sie alle: eine Pädagogik vom Kinde aus.

- 
- 1 Goßmann K., Schröder H., Auf den Spuren des Comenius. Texte zu Leben, Werk und Wirkung. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen. 1992, S. 108
  - 2 Vgl.: <http://www.rousseau-emile.wg.am> (Zugriff: 30.05.2014)
  - 3 Vgl.: Hofmann M., Geschichte und Gegenwart Freier Alternativschulen. 1 Auflage. Klemm+Oelschläger. Ulm. 2013, S. 9
  - 4 BFAS, 25 Jahre BFAS. Ein Jubiläumsheft über Leben und Lernen an freien Alternativschulen. Druckerei Kurz. Stuttgart. 2013, S. 29
  - 5 Vgl.: Kock Renate: Die Reform der laizistischen Schule bei Célestin Freinet, Eine Methode befreiender Volksbildung. Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt a. Main. 1995, S 146

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Position der Alternativen Schulen in Deutschland, ihren theoretischen Grundlagen und den didaktischen Herangehensweisen an eine Schülerzentrierung sowie ihre Auswirkung.

Dies soll anhand einer Literaturrecherche mit dem Ziel die Schülerzentrierung sowie ihre Bedeutung in den Alternativen Schulen am Beispiel der Aktiven Schule Leipzig belegt werden.

## 2 Freie Alternative Schule und ihre Vorläufer

### 2.1 Erläuterung von freien Alternativen Schulen

Zu allererst unterscheiden sich freie Alternativschulen auf Grund ihres pädagogischen Programms von staatlichen Regelschulen und auch von den klassischen Reformschulen wie Waldorf oder Montessori.<sup>6</sup>

Eine wissenschaftliche Erläuterung des Begriffes „alternativ“ ist schwierig, da er aus der Alltagssprache stammt<sup>7</sup>. Ein Versuch könnte sein, „alternativ“ als eine Haltung zu beschreiben, die dem Vorherrschenden ablehnend gegenüber steht. Das heißt, die Alternativen Schulen versuchen Schule divergent zum pädagogischen Pessimismus der staatlichen Regelschulen<sup>8</sup> zu realisieren.

Die Kritik an der Regelschule artikuliert sich meist unter den Stichworten: Bürokratie, autoritär, starr, lebensweltfremde Lehrplaninhalte, Zwangsbelehrung, Selektion und Frontalunterricht. Alternativschulen stehen für ein anderes Modell<sup>9</sup> mit praktischem, fächerübergreifendem Lernen aus Eigeninitiative, ohne Zwang<sup>10</sup>, für „[...] *einer Erziehung in Freiheit / zur Freiheit*“<sup>11</sup>.

Die freien Alternativen Schulen sind unter dem Dach des 1988 gegründeten Bundesverbandes der freien Alternativschulen (BFAS)<sup>12</sup> organisiert. Sie haben erkannt, dass sich die gesellschaftlichen Anforderungen verändert haben und sich jene auch im Schulsystem widerspiegeln müssen, „*Die Schule müsse anders werden, weil die Kin-*

6 Vgl.: Seyfarth-Stubenrauch M., Skiera E., Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Band 2: Schulkonzeptionen und Länderstudien. Schneider Verlag. Hohengehren. 1996, S. 316

7 Vgl.: Kemper H., Wie alternativ sind alternative Schulen?. Theorie, Geschichte und Praxis. 2. Auflage. Deutscher Studien Verlag. Weinheim. 1993, S. 9

8 Regelschulen sind allgemeinbildende Schulen die unter den Amtsbereich von Schulbehörden fallen

9 Vgl.: Seyfarth-Stubenrauch M., Skiera E., Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Band 2: Schulkonzeptionen und Länderstudien. Schneider Verlag. Hohengehren. 1996, S. 316

10 Kemper H., Wie alternativ sind alternative Schulen?. Theorie, Geschichte und Praxis. 2. Auflage. Deutscher Studien Verlag. Weinheim. 1993, S. 10

11 Seyfarth-Stubenrauch M., Skiera E., Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Band 2: Schulkonzeptionen und Länderstudien. Schneider Verlag. Hohengehren. 1996, S. 316

12 BFAS, 25 Jahre BFAS. Ein Jubiläumsheft über Leben und Lernen an freien Alternativschulen. Druckerei Kurz. Stuttgart. 2013, S. 15

*der anders geworden seien.*<sup>13</sup>.

In den BFAS sind ca. 100 freie Alternativschulen und Gründungsinitiativen verbunden. Zur Zeit besuchen ca. 6.300 Kinder (Stand 2013) in Deutschland freie Alternativschulen. Es sind Ganztagschulen in denen Elternbeiträge einkommensabhängig erhoben werden<sup>14</sup>.

Diese Schulen sind selbstorganisiert, werden in Kooperationen kritisch hinterfragt und gestaltet, schaffen ihre eigenen veränderbaren Regeln und Strukturen, integrieren verschiedene pädagogische Vorstellungen in ihre Konzepte und setzen diese facettenreich um.

*„[...] beriefen sich die Initianten der freien Alternativschulen weniger auf damals vorliegende pädagogische Modelle [...], sondern schöpften in weitgehend eklektizistischer Manier die Vielfalt der bereits bekannten – und weniger bekannten – didaktischen, methodischen und organisatorischen Ansätze aus.“<sup>15</sup> (Skiera, 1996, S. 317)*

Sie sehen Lernen als selbstbestimmten lebenslangen Prozess, in dem das freie Spiel eine zentrale Bedeutung<sup>16</sup> hat und versuchen individuelle emanzipatorische Lernverläufe zu bestärken<sup>17</sup>.

Diese Charakteristika sind in den Wuppertaler Thesen von 1986 formuliert. Sie gelten als die gemeinsame inhaltliche Grundlage der freien Alternativschulen, 2011 wurden sie in der Berliner Erklärung erweitert.

Die pädagogischen Ausrichtungen der einzelnen Schulen können sich nach unterschiedlichen Konzepten richten, die Grundgedanken bleiben bestehen. Das selbstbestimmte Lernen und die Eigenaktivität sind u.a. nach dem Vorbild der Experimentalschule „Pesta“ (1977), begründet von Rebecca und Mauricio Wild, angedacht. Der Lehrer einer Alternativschule, versteht sich als Coach im Hintergrund, *„[...] als Begleiter der kindlichen und jugendlichen Entwicklung.“<sup>18</sup>*, *„[...] [dadurch verzichten, Anm. des Autors] die Erwachsenen auf ihren traditionellen Herrschaftsanspruch in der Erziehung [...]“<sup>19</sup>*. Der Schüler lernt nach seinem inneren Plan die Inhalte, die er als sinnvoll empfindet<sup>20</sup>. Die Lernumgebung spielt dabei eine entscheidende Rolle. Verschiedenste Lernmate-

13 v. Hentig H., Die Schule neu denken, Carl Hanser Verlag. München Wien. 1993, S. 9

14 Vgl.: BFAS, Mitglieder des BFAS. <http://www.freie-alternativschulen.de/index.php/ueber-uns/daten-und-fakten> (Zugriff, 06.07.2014)

15 Seyfarth-Stubenrauch M., Skiera E., Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Band 2: Schulkonzeptionen und Länderstudien. Schneider Verlag. Hohengehren. 1996, S. 317

16 Vgl.: Papenfuss H., Lernen geht auch anders. Patmos. Düsseldorf. 2009, S. 154

17 Vgl.: Bundesverband der freien Alternativschulen. Grundsätze Freier Alternativschulen. Berlin. 2011

18 Papenfuss H., Lernen geht auch anders. Patmos. Düsseldorf. 2009, S. 153

19 Kemper H., Wie alternativ sind alternative Schulen?. Deutscher Studien Verlag. Weinheim. 1993, S. 30

20 Vgl.: Bildungshof, pädagogisches Konzept. [www.bildungshof.at/neueschule/index.php?id=konzept](http://www.bildungshof.at/neueschule/index.php?id=konzept) (Zugriff, 06.07.2014)

rialien können in das Konzept der jeweiligen freien Alternativschule übernommen werden<sup>21</sup>.

Eine weitgehende demokratische Mitbestimmung wird über die Schulversammlung und weitere Partizipationsmöglichkeiten gesichert.

*„Freie Alternativen sind Orte der Mitbestimmung und Mitverwaltung der Schulen durch die Kinder. Im breiten Spektrum der Alternativschulen gibt es verschiedene Schwerpunkte. Diese reichen von wöchentlichen Schulversammlungen (mit und ohne Stimmrecht der Erwachsenen) über verschiedene Gremienmodelle bis hin zu Justizkomitees. In allen Alternativschulen ist die Mitbestimmung zentrales Motiv.“<sup>22</sup> (Hofmann, 2013, S. 119)*

Wie auch die Alternativschule sind Regelschulen ein Platz der Gemeinschaft, beide versuchen den Schülern Wege und Lösungsmöglichkeiten für das Leben, Selbstbestimmung und pädagogische Inhalte in vielerlei Themenbereichen mitzugeben<sup>23</sup>.

Eine freie Alternativschule versucht dies mit einem freien ganzheitlichen Konzept ohne Leistungsdruck. Die Kinder werden zu Jugendlichen, Erwachsenen erzogen und erfahren Mitbestimmung, Demokratie, Gerechtigkeit und Miteinander.

*„Wenn ein Kind / Jugendlicher die Erfahrung macht, dass es tatsächlich mitbestimmen kann und dass es möglich und anerkannt ist, Hierarchien zu hinterfragen, dann sammelt es Erfahrungen, die über das allgemeine, parlamentarische Demokratieverständnis hinaus gehen.“<sup>24</sup> (Hofmann, 2013, S. 148)*

Zudem wird behauptet, dass, „[...] die Kinder überdurchschnittlich viel mitdenken, sich verantwortlich fühlen und sehr selbstständig sind.“<sup>25</sup>.

Ferner ist die Lernumgebung in Regelschulen selten schülerfreundlich, kaum motivierend und wird daher von Schülern oft als langweilig empfunden. Außerdem fehlt es an individuellen Lernarrangements. Hingegen gehören zum Konzept der Alternativschulen eine lernfreundliche Schule, ein freundliches Schulhaus, offene Räume und individuelle Rückzugsorte. Den Schülern, Eltern und Lehrern wird eine hohe Mitbestimmung bei der Ausgestaltung zugestanden.<sup>26</sup>

21 Vgl.: BFAS, Geschichte der Freien Alternativschulen. [www.freie-alternativschulen.de/index.php/ueber-uns/geschichte](http://www.freie-alternativschulen.de/index.php/ueber-uns/geschichte) (Zugriff, 06.07.2014)

22 Hofmann M., Geschichte und Gegenwart Freier Alternativschulen. Klemm+Oelschläger. Ulm. 2013, S. 119

23 Vgl.: Kratochwil L., Pädagogisches handeln bei Hugo Gaudig, Maria Montessori und Peter Petersen. Verlag Ludwig Auer. Donauwörth. 1992, S. 40

24 Ebd., S. 148

25 Papenfuss H., Lernen geht auch anders. Patmos. Düsseldorf. 2009, S. 162 – 163

26 Vgl.: Seyfarth-Stubenrauch M., Skiera E., Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Band 2: Schulkonzeptionen und Länderstudien. Schneider Verlag. Hohengehren. 1996, S. 319

Schon Comenius erkannte das und notierte treffend,

*„Wenn es so eingerichtet wird, kommen die Kinder wahrscheinlich nicht weniger gern in die Schule als sie sonst auf Jahrmärkte gehen, wo sie immer etwas Neues zu sehen und zu hören hoffen.“<sup>27</sup> (Comenius in Goßmann, Schröder, 1992, S. 119)*

Die Geschichte der Alternativschulen beginnt unter anderem mit Lew Nikolajewitsch Tolstoi. Er gilt als einer der Wegbereiter, geprägt von Rousseau wagte er den Erstversuch einer selbstregulierenden Schule in seiner freien Schule „Jasnaja Poljana“ mit Grundsätzen, auf die sich die jetzige Alternativ-Schul-Bewegung noch bezieht. Es gab bspw. eine Schulversammlung, die Freiwilligkeit des Lernens und keine Noten sowie Lernkonzepte, die sich an den Schüler ausrichteten und schülerzentriert waren.

*„Seiner [Tolstoi] Pädagogik liegt die Einsicht zu Grunde, dass Lernen nur aus eigenen Erfahrungen möglich ist.“<sup>28</sup> (Hofmann, 2013, S. 17)*

In Deutschland bildeten sich um 1970 aufgrund gesellschaftspolitischer Anstrengungen die ersten Alternativen Schulen. In diese Zeit fällt die Bildungsreform der 70er Jahre, welche eine Neuformierung von Unterrichtsfächern und viele weitere Änderungen erreichte, aber bspw. in den Bereichen Schulorganisation und Chancengleichheit vieles schuldig blieb, und sich hinzog.<sup>29</sup>

*„Die Suche nach solch schulischen Alternativen wird dabei vielfach auch als der Versuch verstanden, die weitreichenden Ziele der Bildungsreform der sechziger und siebziger Jahre unter den restriktiven Reformbedingungen der achtziger Jahre am Ende doch durchzusetzen. [...], scheinen „alternative“ Schulen ... die einzige Möglichkeit zu sein, die staatlicherseits begonnene aber nicht zu Ende geführte Schulreform mit anderen, nämlich erzieherischen Mitteln konsequent weiterzuführen.“<sup>30</sup> (Kemper, 1993, S. 15)*

Den Alternativen Schulen gingen die antiautoritären Kinderläden voraus, welche einen alternativen Erziehungsansatz verfolgten. Er entwickelte sich aufgrund pädagogischer Diskussionen und der Organisation der Läden, von antiautoritär-psychoanalytisch hin zu einem alternativ-sozialistischen Verständnis von Erziehung<sup>31</sup>.

27 Goßmann K., Schröder H., Auf den Spuren des Comenius. Texte zu Leben, Werk und Wirkung. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen. 1992, S. 119

28 Hofmann M., Geschichte und Gegenwart Freier Alternativschulen. Klemm+Oelschläger. Ulm. 2013, S. 17

29 Vgl.: Seyfarth-Stubenrauch M., Skiera E., Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Band 2: Schulkonzeptionen und Länderstudien. Schneider Verlag. Hohengehren. 1996, S. 317

30 Kemper H., Wie alternativ sind alternative Schulen?. Deutscher Studien Verlag. Weinheim. 1993, S. 15

31 Vgl.: Hofmann M., Geschichte und Gegenwart Freier Alternativschulen. Klemm+Oelschläger. Ulm. 2013, S. 112



*„[...] zielt darauf ab, dass ein Kind (unabhängig von seinem Alter) in allen Lebensgebieten durch eigene Erfahrungen lernt, seine Bedürfnisse wahrzunehmen, zu benennen, und selbst regulieren zu können [...]“<sup>32</sup> (Hofmann, 2013, S. 112)*

Eine weitere Grundlage für das Konzept der Alternativschulen bildeten die bis dahin entstandenen Reformschulen, dabei sind die Montessori Schulen und die Jenaplan Schulen<sup>33</sup> hervorzuheben. In diesen ging man davon aus, dass eine ganzheitliche Pädagogik vom Kinde aus umgesetzt werden müsste.<sup>34</sup> Die Freeschool-Bewegung in der USA implementierte zusätzlich den Faktor der Freiwilligkeit an der Unterrichtsteilnahme.

Die freien Alternativschulen unterstehen demnach nicht einem Konzept, sondern verfolgen individuelle Erziehungsprogramme. Es steht keine Gründergestalt an sich an der Spitze, sondern Gruppen und Verbände von Lehrern und Eltern.

Dem Kind soll in den Alternativschulen die Chance gegeben werden, Verantwortung für ein autonomes Lernen zu übernehmen. Dies bezieht sowohl das Lernen von Schulwissen als auch soziale, kommunikative sowie interkulturelle Kompetenzen ein. Oberstes Ziel ist die ganzheitliche Erziehung hin zu einem sozialen, vernunftgeleiteten Menschen. Realisiert wird dies durch *„[...] die voraussetzungslose Akzeptanz des Heranwachsenden in seiner Subjektivität [...]“<sup>35</sup>*, in seiner Einzigartigkeit, was sich in einer stark schülerzentrierten Ausrichtung widerspiegelt.

## 2.2 Einblicke in die Reformpädagogik

Wie eine Schülerzentrierung in reformpädagogischen Strömungen beschrieben wird, wird im Folgenden dargelegt. Reformpädagogik hat einen starken Einfluss auf die Alternative-Schul-Bewegung.

Eine Reform ist eine Wiederherstellung oder Umgestaltung eines Zustandes, einer Lehre, ohne die Gesamtheit der Überlieferung zu verändern.<sup>36</sup> Die Pädagogik ist die Wissenschaft von der Erziehung von Kindern und Jugendlichen, den Methoden des Unterrichts und der Organisation des Schulwesens. Ihre Bedeutung für die Zukunftsgestaltung der menschlichen Gesellschaft und des Individuums ist enorm<sup>37</sup>.

<sup>32</sup> Hofmann M., Geschichte und Gegenwart Freier Alternativschulen. Klemm+Oelschläger. Ulm. 2013, S. 112

<sup>33</sup> Jenaplan Schule: Schulentwicklungsprojekt von Peter Petersen (1927)

<sup>34</sup> Vgl. ebd.: S. 114

<sup>35</sup> Seyfarth-Stubenrauch M., Skiera E., Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Band 2: Schulkonzeptionen und Länderstudien. Schneider Verlag. Hohengehren. 1996, S. 325

<sup>36</sup> Vgl.: Lexikon Redaktion des VEB Bibliographischen Institut. 2., durchgesehene Auflage. VEB Bibliographisches Institut. Leipzig. 1954, S. 826

<sup>37</sup> Vgl. Lexikon Redaktion des VEB Bibliographischen Institut. 2., durchgesehene Auflage. VEB Bibliographisches Institut. Leipzig. 1954, S. 743

Die Reformpädagogik ist also eine Transformation der Form der Erziehung, ohne sie in Gänze zu brechen. Sie fasst viele verschiedene, teils widersprüchliche pädagogische Konzepte zusammen. So finden sich unter den Vertretern und innerhalb der Konzepte Unterschiede in politischen, religiösen und weltanschaulichen Ansichten<sup>38</sup>.

Das Grundprinzip der Reformpädagogik ist mehrheitlich eine Pädagogik vom Kind aus.

*„Unter Reformpädagogik versteht man alle Theorien und Maßnahmen, deren Ziel eine Veränderung in Erziehung, Schule und Unterricht ist. Ihre Grundkonzepte führen zu neuen schulischen Formen, die meist von privaten Schulträgern verwirklicht werden. Die Reformpädagogik ist eine internationale Strömung, die vor allem in der restlichen Welt anzutreffen ist, d.h. in Europa und den USA.“<sup>39</sup> (Baltes, 2003, S. 3).*

Die Reformpädagogik begann nicht wie in der einschlägigen Literatur im Allgemeinen umschrieben erst 1890 und endete 1933<sup>40</sup>, sondern der Begriff trat schon vor 1890<sup>41</sup> auf. Die ersten Reformschulen gründeten sich 1803 in Frankfurt am Main, z.B. die „Neue Bürgerschule“, und 1845 die „Erziehungs- und Pensionsanstalt“ von Karl Fröbel<sup>42</sup>.

*„[...] [Die Reformpädagogik, Anm. des Autors] beginnt nicht mit einem bestimmten Datum. Es gibt keinen Auslöser [...], denn das würde implizieren, vorher habe keine Auseinandersetzung über pädagogische Reform stattgefunden.“<sup>43</sup> „Pädagogik im modernen Sinne ist immer Reformpädagogik.“<sup>44</sup> (Oelkers., 1989, S. 27 & S. 15)*

Die reformpädagogischen Ansichten (Montessori, Steiner, usw.), auf die man sich heute bezieht, sind eine kontinuierliche Entwicklung von bereits vorhanden Motiven.<sup>45</sup>

Da sich die vorliegende Arbeit mit freien Alternativschulen befasst und diese sich in ihren Schulkonzepten im Regelfall auf die 'Stars' der Reformdiskussion nach 1890 beziehen, wird im Folgenden ein kompakter Einblick in die Überlegungen ausgewählter Vertreter gegeben, sowie ein kurzer Abstecher in die gegenwärtige Reformkritik gewagt.

38 Vgl.: Hofmann M., Geschichte und Gegenwart Freier Alternativschulen. Klemm+Oelschläger. Ulm. 2013, S. 51

39 Baltes C., Deutsche Reformpädagogik. Die pädagogische Bewegung am Beispiel dreier Schulkonzepte. Verlag Grin. Norderstedt. 2003, S. 3

40 Vgl.: Seyfahrt-Stubenrauch M., Skiera E., Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Band 1. Schneider Verlag Hohengehren. Göppingen. 1996, S. 70

41 Vgl. ebd.: S. 70

42 Vgl.: Hofmann M., Geschichte und Gegenwart Freier Alternativschulen. Klemm+Oelschläger. Ulm. 2013, S. 57

43 Oelkers J., Reformpädagogik Eine kritische Dogmengeschichte. Juventa Verlag. Weinheim und München. 1989, S. 27

44 Ebd.: S. 15

45 Vgl. ebd.: S. 59

### 2.3 Célestin Freinet

„Uns geht es um das Kind nur um das Kind.“<sup>46</sup> (Freinet in Hellmich, Teigeler, 2007, S. 97)

Freinet wurde am 15. Oktober 1896 in dem kleinen französischen Dorf Gars geboren und besuchte die öffentliche laizistische Schule, diese prägte entscheidend seinen weiteren Weg, denn er empfand sie als Qual. Nach einem Lehrerseminar 1913 sowie einer schweren Lungenverletzung im ersten Weltkrieg bekam er 1920 seine erste Anstellung in einer zweitklassigen Schule in Bar-sur-Loup. Seit den 20er Jahren war er in ständigem Kontakt mit internationalen Vertretern der reformpädagogischen Bewegungen seiner Zeit und Mitglied der Lehrerkooperative C.E.L. 1928 wechselte er aus persönlichen Gründen in die Schule nach Saint-Paul-de-Vence, hier begann er mit der allmählichen Einführung seiner neuen Techniken, so dass er eine als schwierig geltende Klasse für die Schule interessieren konnte. Aus verschiedenen Gründen lehrte Freinet ab 1933 nicht mehr und gründete aber 1935 gemeinsam mit seiner Frau die „Ecole Freinet“ eine laizistische Schule. Für Freinet war der Pazifismus, ein ausgeprägter Antiklerikalismus, die Verteidigung der Laizität (der Trennung von Kirche und Staat / Bildung) und die Kritik an der Religion von besonderer Wichtigkeit. 1966 starb Freinet.<sup>47</sup> Bedeutsam in seiner Pädagogik ist, dass er die Lebenswelt des Kindes zum Ausgangspunkt allen Arbeitens und Lernens macht.<sup>48</sup>

„Die Forderung Freinets nach einer „erzieherischen Wende“, um so die Interessen und Bedürfnisse des Kindes zum Ausgangspunkt jeden Unterrichts zu machen, meint [...], dem Schöpfungsdrang und den irrationalen Kräften des zu erziehenden Kindes freien Lauf zu lassen.“<sup>49</sup> (Kock, 1995, S. 110)

Das Interesse des Kindes muss mit den Bedingungen der Gesellschaft in Einklang gebracht werden, den, „[...] Bezug zum Leben [...], das Leben in die Schule hineinzuholen, [...]“<sup>50</sup>, der Unterricht muss für eine menschliche und soziale Bildung und zur Entwicklung des Willens sinnvoll auf die Interessen und Bedürfnisse des Kindes zentriert sein.

Für Freinet scheint die Tätigkeit (tastendes Entdecken) im Vordergrund zu stehen,

46 Hellmich A., Teigeler P. (Hrsg.), Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 2007, S. 97

47 Vgl. ebd.: S. 93 – 98

48 Vgl.: Koch R., Die Reform der laizistischen Schule bei Célestin Freinet. Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main. 1995, S. 111

49 Ebd., S. 110

50 Hellmich A., Teigeler P. (Hrsg.), Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 2007, S. 115

denn er ist der Ansicht, dass man durch die haptische Beschäftigung mit etwas schneller und intensiver lernt. Daher bildete er sogenannte Arbeitsateliers, Werkstätten und stellte verschiedensten Materialien zum Experimentieren zur Verfügung. Als bekanntestes Beispiel dient hier die Schuldruckerei.

*„[...] sie [die Ateliers, Anm. des Autors] helfen, die Schüler aus ihrer traditionellen Rolle zu befreien, indem sie ihnen eigene Aktivitäten erlauben; sie durchbrechen die Beschränkung auf das rein verbale lernen und ermöglichen zugleich kooperative Arbeit.“<sup>51</sup> (Koitka, 1977, S. 12)*

Des Weiteren verbindet er Erziehung stark mit dem Erleben von der Natur und der Umwelt. Exkursionen, Schulgärten, Kleintiergehege sind hier Beispiele einer praktischen Umsetzung.

*„[...]Trennung zwischen dem Schonraum Schule und dem Leben draußen möglichst oft durchbrochen [...]“ (Wittenbruch, 1995, S. 235)*

Es gibt Arbeitspläne, gemeinsame und individuelle<sup>52</sup>. Deren Inhalte werden in Zusammenarbeit mit den Schülern festgelegt. Somit wird eine größtmögliche Freiheit im Lernen sowie bei der Auswahl individueller Lerninhalte gewahrt. Eine umfangreiche Schulbücherei wie auch der Einsatz moderner Medien sollte ermöglicht werden<sup>53</sup>. Die Klasse ist ähnlich einer Genossenschaft aufgebaut, mit einer von den Schülern erarbeiteten Verfassung und bestimmten wechselnden Verantwortungsbereichen (Schriftführer, Pfleger für die Tiere, usw.)<sup>54</sup>. Weiterhin kooperieren im sogenannten Schülerkorrespondenzaustausch verschiedene Klassen unter- und miteinander. Zudem gibt es eine wöchentliche Klassenvollversammlung unter der Moderation der Kinder, in der aktuelle Themen besprochen werden und die Woche gemeinsam geplant wird. In der Schuldruckerei gedruckte Texte werden aufbewahrt und immer weiterentwickelt, so dass ein Archiv von Wissen entsteht, an dem jeder Schüler mitarbeiten kann<sup>55</sup>. Die Benotung erfolgt laut Freinet unter dem Leitsatz,

*„Für die [...] Prüfung der Pläne und Arbeitsergebnisse gilt grundsätzlich, daß immer dann, wenn ein Kind sein persönlich Bestes geleistet hat, es auch die beste Bewertung verdient.“<sup>56</sup> (Kock, 1995, S. 196)*

51 Koitka C., Freinet-Pädagogik. Basis Verlag. Berlin. 1977, S. 12

52 Vgl.: freinet.paed, tastendes Entdecken. <http://freinet.paed.com/freinet/fpaed.php?action=fpaed2> (Zugriff, 25.06.2014)

53 Vgl.: Hellmich A., Teigeler P. (Hrsg.), Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 2007, S. 98

54 Vgl.: ebd.: S. 108

55 Vgl.: freinet.paed, tastendes Entdecken. <http://freinet.paed.com/freinet/fpaed.php?action=fpaed2> (Zugriff, 25.06.2014)

56 Kock R., Die Reform der laizistischen Schule bei Célestin Freinet. Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main. 1995, S. 196

Die Bewertungen durch Worturteil werden wöchentlich unter Mitwirkung der Kinder vergeben und in den Arbeitsplan eingetragen, so ergibt sich eine Leistungskurve, die in das persönliche Schultagebuch des Kindes eingefügt wird.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass

*„Die freie Entfaltung der Persönlichkeit, die kritische Auseinandersetzung mit der Umwelt, Kooperation untereinander und die Eigenverantwortlichkeit des Kindes [sind, Anm. des Autors] [...] die Grundsätze der Freinetpädagogik.“<sup>57</sup> (Hofmann, 2013, S. 50)*

Vielleicht ist sein System von der Selbstverantwortung, der Verantwortung für andere, der Freiheit, dem Willen und der Eigenmotivation zum Lernen nicht für jeden Typ Mensch geeignet, aber in seiner umfangreichen Konzeption einer Schule, die sich in all ihren Facetten auf den Schüler zentriert, bietet diese für viele eine Möglichkeit Lernen in einer Umgebung zu erfahren, die nicht nur Spaß macht, sondern bildet.

## 2.4 Maria Montessori

Maria Montessori wurde am 31.08.1870 in Chiaravalle geboren. Sie promovierte 1896 in Medizin, was für diese Zeit als Frau keineswegs selbstverständlich war. Nach einer Zeit als Assistenzärztin in der römischen Universitätsklinik, in der sie feststellte welchen Wert der Spieltrieb für Kinder mit einer geistigen Behinderung hat, gründete sie 1907 das „Casa dei Bambini“ für gesunde Kinder aus sozialschwachen Familien. Als Wohnhaus geplant, übertrug sie bei der Betreuung ihre pädagogischen Ideen und Erfahrung, die sie aus ihrem Pädagogik und Anthropologiestudium (ab 1902)<sup>58</sup> gemacht hat und beobachtete einen großen Erfolg. Maria Montessori entwickelte ihre Methode zeitlebens weiter und starb im Mai 1952 in Holland<sup>59</sup>.

Sie prägte den Satz, „Hilf mir, es selbst zu tun!“<sup>60</sup>. Das heisst, dass Erzieher die Einrichtung für Bildung und die Bedingungen schaffen sollten, die es dem Kind ermöglichen, sich durch Neugierde und Konzentration selbstbestimmt, in der Freiheit des Interesses, im Schulalltag bilden zu können und durch Fokussierung zu lernen. Der Erzieher wird zu einem Organisator von verschiedenen didaktischen Vorgängen und hilft behutsam dem Wissen hinter den Dingen zu begegnen<sup>61</sup>.

57 Hofmann M., Geschichte und Gegenwart Freier Alternativschulen. Klemm+Oelschläger. Ulm. 2013, S. 50

58 Vgl. ebd.: S. 41

59 Vgl.: Montessori Zentrum Münster, Lehre. Biographie. <http://www.montessorizentrum-muenster.de/lehre/montessori-pädagogik/biographie/> (Zugriff, 27.06.2014)

60 Gimber I., „Hilf mir, es selbst zu tun!“. Maria Montessori und die Kosmische Erziehung. Paracelsus Magazin. Heft 01/2013. Fulton Akademie GmbH. München. 2013.

61 Vgl.: Haberl H., Montessori und die Defizite der Regelschule. Herder & Co. Wien. 1993, S. 15

Dies ist ein schülerzentrierter Prozess, der dem damaligen autoritären Schulsystem und dem heutigen Frontalunterricht entgegensteht.

*„Die systematisch „vorbereitete Umgebung“ erlaubt dem Kind oder einer Kindergruppe nach kurzer Einführung durch den Lehrer (oder einen Mitschüler, [...]) die Wahl einer bildenden Tätigkeit.“<sup>62</sup> (Wittenbruch, 1995, S. 247)*

Die vorbereitende Umgebung,

*„Ein Montessori-Klassenraum hat [...] ein anderes Gesicht. Die Freundlichkeit und auch die Wohnlichkeit eines solchen Raumes bleiben erhalten, obwohl, oder gerade deswegen, weil dort individuell gelernt und gearbeitet wird. Die „Vorbereitende Umgebung“ erzieht mit.“<sup>63</sup> (Hellmich, Teigeler, 2007, S. 79 – 80)*

Sowie die Freiarbeit sind zwei grundlegende Prinzipien ihrer Pädagogik, weitere sind die sensiblen Perioden<sup>64</sup>, womit sie Phasen besonderer Empfänglichkeit in der Kindesentwicklung meint. Sie benennt zwischen dem 0 – 18 Lebensjahr drei Phasen (erste Kindheitsphase 0 – 6 Jahre, zweite Kindheitsphase 6 – 12 Jahre, Jugendphase 12 – 18 Jahre)<sup>65</sup>. Innerhalb dieser Perioden ist es für das Kind möglich in tiefe Konzentration zu gelangen.

*„Dieser Konzentrationsprozeß – die Polarisierung der Aufmerksamkeit – ist das Schlüsselphänomen der gesamten Pädagogik Maria Montessoris.“ (Missmahl-Maurer, 1994, S. 211)*

Die Polarisierung der Aufmerksamkeit beschreibt sie durch ein Beispiel:

*„[...] beobachtet ich ein etwa dreijähriges Mädchen, das tief versunken war in die Beschäftigung mit einem Einsatzzylinderblock, [...]. Der Ausdruck des Mädchens zeugte von so intensiver Aufmerksamkeit, daß es für mich eine außerordentliche Offenbarung war. [...] zu Anfang beobachtet ich die Kleine, ohne zu stören, und begann zu zählen, wie oft sie die Übung wiederholte, [...] Ich hatte 44 Übungen gezählt; und als es endlich aufhörte, tat es dies unabhängig von den Anreizen der Umgebung, die es hätten stören können; und das Mädchen schaute zufrieden um sich, als erwachte es aus einem erholsamen Schlaf.“<sup>66</sup> (Montessori in Oswald, Schulz-Benesch, 1967, S. 19)*

62 Wittenbruch W., Das pädagogische Profil der Grundschule. Agentur Diek. Heinsberg. 1995, S. 247

63 Hellmich A., Teigeler P. (Hrsg.), Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 2007, S. 79 – 80

64 Vgl.: Missmahl-Maurer S., Maria Montessori, Neuere Untersuchung zur Aktualität und Modernität ihres pädagogischen Denkens. Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main. 1994, S. 204

65 Vgl.: Ebd.: S. 209 – 210

66 Oswald P., Schulz-Benesch G., Grundgedanken der Montessori Pädagogik. 12 Auflage. Herder. Freiburg. 1967. S. 19

Ihr didaktisches Material hat jeweils ein besonders haptisches, audio-visuelles Attribut und ist in Gruppen nach bestimmten Kriterien arrangiert, *„Material zur Unterscheidung von Dimensionen, zur Unterscheidung von Formen und zur Unterscheidung elementarer Sinnesempfindungen“*<sup>67</sup>. Das Material entstammt aber nicht ausschließlich ihrer Feder, ihr begegnete vieles davon auf ihren Europareisen, *„[...] U. a. entdeckte sie das Sinnesmaterial von Séguin, [...]“*<sup>68</sup> und taufte es „Montessori-Material“.

Dieses muss und darf nur unter strengen Ordnungs- und Altersrichtlinien verwendet werden. Dem Kind obliegt hier nicht die Freiheit ein Material zu verwenden, welches erst für eine spätere Phase gedacht ist.<sup>69</sup>

Dass Montessoris Leben und Lehre unterwandert war von der Erschaffung einer „Supra-Natur“ wird in der Würdigung ihrer Leistungen zumeist verschwiegen. Diese „Supra-Natur“ erschließt sich aus ihrem Ansatz der „kosmischen Erziehung“. In ihr geht sie davon aus, dass jedes Gottesgeschöpf *„[...] eine kosmische Aufgabe [...]“*<sup>70</sup> hat. Die Aufgabe des Menschen will sie in ihrer Erziehung vorantreiben.

*„Der Mensch muss als ein geheiligtes Wesen der Schöpfung erscheinen und als das größte Wunder der Natur; und das Gefühl der „Dankbarkeit und Liebe“ für alle die Vorteile, die wir im Leben genießen, muß entstehen mit jedem Schritt in das Feld der Bildung hinein.“*<sup>71</sup> (Oswald, Schulz-Benesch, 1967, S. 132)

Ihrer Meinung nach vollzieht sich damit der Schöpfungsplan Gottes zur vorgesehenen Entwicklung des Universums zu Harmonie und Einheit.

Damit ein Kind heute in eine Montessori-Schule aufgenommen werden kann, müssen die Eltern eine umfassende Aufnahmeprozedur durchlaufen, in abschließenden Gremien wird dann geklärt, ob sie und ihr Kind geeignet sind. Des Weiteren sind Montessori-Schulen zum Großteil Privatschulen und verlangen meist eine Finanzeinlage, Aufnahmegebühr und ein Schulgeld, welches sich nicht jede Bildungsschicht leisten kann, so dass eine gewollte oder ungewollte Elitenbildung entsteht<sup>72</sup>.

Es wurde dargestellt, dass auch ein so bekannter pädagogischer Ansatz genügend Kritikpunkte haben kann, aber durch ihr ganzheitliches Schulkonzept, mit der zurückneh-

67 Milz I., Montessori-Pädagogik neuropsychologisch verstanden und heilpädagogisch praktiziert. Borgmann publishing. Dortmund. 1999, S. 133

68 Hofmann M., Geschichte und Gegenwart Freier Alternativschulen. 1 Auflage. Klemm+Oelschläger. Ulm. 2013, S. 41

69 Vgl.: Hupertz H., in: Frankfurter Allgemeine Zeitung. 27.08.2007. Nr. 198, S. 40

70 Oswald P., Schulz-Benesch G., Grundgedanken der Montessori Pädagogik. 12 Auflage. Herder. Freiburg. 1967. S. 129

71 Ebd.: S. 132

72 Vgl.: Hupertz H., in: Frankfurter Allgemeine Zeitung. 27.08.2007. Nr. 198, S. 40

menden Stellung des Lehrers, der vorbereiteten Umgebung, den Jahrgangsklassen, der freien Wahl der Tätigkeit, Abkehr von Lob und Tadel und der Selbstkontrolle der Tätigkeiten, hat Maria Montessori eine beachtenswerte Leistung zur Schülerzentrierung beigetragen. Nicht umsonst beziehen sich viele Alternativschulen neben anderen Konzepten auf ihr Konzept. Die Aufstellung ihrer Bildung orientiert sich am Kind und setzt es damit ins Zentrum, von ihm gehen alle Inhalte und Handlungen zu seiner Entwicklung aus.

*„Sie hat die Methode des Lernens durch Handeln, durch Erfolg, durch Unterscheiden und Entscheiden, durch Planen und Antizipieren, durch Freiheit als die dem Menschenkind angemessene ausprobiert und weitergegeben.“<sup>73</sup> (Hellmich, Teigler, 2007, S. 90)*

## 2.5 Ellen Key

Am 11. Dezember 1849 wurde Ellen Key in Schweden geboren. Im Privatunterricht eignet sie sich schon in jungen Jahren eine umfassende Bildung in Kunst und Literatur an. Sie arbeitet von 1878 – 1898 als Lehrerin in Stockholm, gab Vorträge und wurde eine bedeutende Vorkämpferin der Frauenbewegung und fortschrittlicher Kindererziehung<sup>74</sup>, wobei ihr Beitrag zur Frauenbewegung kein feministischer ist. Eher sah sie die Frau als Mutter mit Rechten, gesellschaftlicher, ökonomischer und sozialer Absicherung<sup>75</sup>. Mit ihrem Hauptwerk, „Das Jahrhundert des Kindes“ (1900) gab sie einer *„[...] ganzen Epoche der europäischen Reformpädagogik das Schlagwort [...]“*<sup>76</sup>.

Key ist geprägt von der „éducation negative“ Rousseaus, die besagt, dass man ein Kind natürlich wachsen lassen solle.

*„Ruhig und langsam die Natur sich selbst helfen lassen und nur sehen, daß die umgebenden Verhältnisse die Arbeit der Natur unterstützen, das ist Erziehung.“<sup>77</sup> (Key, 1992, S. 77)*

Ihrer Meinung nach liegt das größte Mysterium der Erziehung in der Annahme, erziehen zu müssen, *„[...] das größte Geheimnis der Erziehung gerade darin verborgen liegt – nicht zu erziehen!“*<sup>78</sup>.

<sup>73</sup> Hellmich A., Teigler P. (Hrsg.), Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 2007, S. 90

<sup>74</sup> Vgl.: Lexikon Redaktion des VEB Bibliographischen Institut. 2., durchgesehene Auflage. VEB Bibliographisches Institut. Leipzig. 1954, S. 512

<sup>75</sup> Vgl.: Katherine R. Goodman, fembio. Ellen Key. <http://www.fembio.org/biographie.php/frau/biographie/ellen-key/> (Zugriff, 27.06.2014)

<sup>76</sup> Key E., Das Jahrhundert des Kindes, Studien. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 1992, S. 4

<sup>77</sup> Ebd.: S. 77

<sup>78</sup> Vgl. ebd.: S. 78



Dazu zählt, die kindliche Persönlichkeit, das Wesen des Kindes soll respektiert werden und nicht übererzogen<sup>79</sup>. Die Bildungsumgebung, in der das Kind heranwächst, muss geachtet werden<sup>80</sup>. Der Erzieher soll sich weitestgehend zurückhalten und das Kind weder unter noch überfordern<sup>81</sup>. Zudem dürfen Prügel und Strafe niemals Teil der Erziehung sein<sup>82</sup>. Das Kind soll sich Wissen selbstständig aneignen, bestenfalls in einer nach Ellen Keys Vorstellungen reformierten Schule, der „Schule der Zukunft“<sup>83</sup>.

Diese baut auf selbstständigem Arbeiten, Möglichkeiten zur Spezialisierung (Zeiten für die Spezialisierung), Zeiten für konzentrierte Tätigkeiten und Bezügen zur Wirklichkeit auf. So geht sie von einer „[...] *naturalistischen Pädagogik vom Kinde aus* [...]“<sup>84</sup>, die in der Vorstellung einer Gesamtschule mit einer Zentrierung des Kindes gipfelt.

Für sie wurde in ihrer Zeit „[...] *Seelenmord in den Schulen* [...]“<sup>85</sup> begangen. Das Schulsystem im Übergang des 19. zum 20. Jahrhundert war hierarchisch und autoritär organisiert, durchsetzt von Drill, Zwang und körperlicher Züchtigung. Es war gänzlich lehrerorientiert, den Bedürfnissen der Schüler wurde wenig Raum gelassen. Es gab strikte Lehrpläne und eine starre, leblose Unterrichts- und Raumgestaltung<sup>86</sup>. Key verurteilte diese Struktur, die autoritär und repressiv war. Bedürfnisse und Perspektiven der Kinder wurden nicht gesehen<sup>87</sup>. Daraus ergab sich ihr Konzept der „Schule der Zukunft“, das dies überbrücken sollte.

Wie bei Maria Montessori gibt es auch bei Ellen Key Kritikpunkte an ihrer pädagogischen Beschäftigung mit der Entwicklung des Kindes. Keys Ansätze enthalten u.a. leider Forderungen zu Rassenhygiene, Eugenik und weitere soziale, gesellschaftliche, kulturelle und politische Gedanken, die aus der damaligen Zeit entsprungen sind, aber weder damals noch heute tragbar sind.

*„Für die eine Variante – Selektion durch Rassenhygiene – steht Ellen Keys Jahrhundert des Kindes.“ (Hofmann, 2013, S. 29)*

Des Weiteren postuliert sie zwar eine neue Schule und Pädagogik, aber trifft keine Aussagen über deren Realisierungsmöglichkeit und Finanzierung. Auch bei ihr wird

79 Vgl.: Key E., *Das Jahrhundert des Kindes*, Studien. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 1992, S. 81

80 Key E., *Das Jahrhundert des Kindes*, Studien. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 1992, S. 80

81 Vgl. ebd.: S. 82

82 Vgl. ebd.: S. 98 ff.

83 Vgl.: Moser H., Grunder H.-U., *Jahrhundert des Kindes: Eine Bilanz*. Verlag Pestalozzianum. Zürich. 2000, S. 12

84 Skiera E., *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: eine kritische Einführung*. R. Oldenburg Verlag. München & Berlin. 2003, S. 95

85 Moser H., Grunder H.-U., *Jahrhundert des Kindes: Eine Bilanz*. Verlag Pestalozzianum. Zürich. 2000, S. 12

86 Vgl.: Münch D., *Ellen Key und „Das Jahrhundert des Kindes“*. Mannheim. 2002, S. 6 – 7

87 Oelkers J., *Reform-Pädagogik Eine kritische Dogmengeschichte*. 3, vollständig bearbeitete und erweiterte Auflage. Juventa. Weinheim und München. 1996, S. 99

eine Elitenbildung aufgrund ihrer Ansichten zur Rassenhygiene wahrscheinlich<sup>88</sup>. Zudem verstrickt sie sich in der Verwirklichung ihrer Pädagogik in Widersprüche, Kinder sollen sich selbst entfalten aber auch sie muss anmerken, dass sie ab und an Regeln benötigen. Dies formuliert sie etwas strikter, „[...] bei manchen Kindern bestehende Notwendigkeit einer „Art Dressur“ während der „ersten drei Lebensjahre“ [...]“<sup>89</sup>.

Trotz ausführbarer Kritik ist in der Darlegung ihrer Ideen deutlich geworden, dass auch sie das Kind in das Zentrum ihrer Pädagogik stellt. Das Kind soll sich Wissen selbstständig aneignen, der Erzieher im Hintergrund tätig sein. Die Persönlichkeit des Kindes soll respektiert werden, ihrem Hauptansatz der Bildung vom Kinde aus folgend. Somit ist auch ihre Konzeption eine schülerzentrierte und wendet sich von der Lehrerzentrierung ab.

Ihre pädagogischen Träume und Vorstellungen der „Schule der Zukunft“ waren und sind immer noch aktuell. Sie starb am 25 April 1926.

*„Sei bemüht, das Kind in Frieden zu lassen, so selten wie möglich unmittelbar einzugreifen, nur rohe und unreine Eindrücke zu entfernen, aber verwende all deine Wachsamkeit, all deine Energie darauf, daß deine eigene Persönlichkeit und das Leben selbst, die Wirklichkeit in ihrer Einfachheit und Nacktheit der Erzieher des Kindes werde!“<sup>90</sup> (Key, 1992, S. 114)*

## 2.6 Gerald Hüther

Der Hirnforscher Gerald Hüther wurde am 15.02.1951 geboren, er studierte in Leipzig Biologie und promovierte. 1970 floh er aus der DDR. Von 1979 – 1989 leitete er das Forschungsprojekt „Entwicklungsneurobiologie“ am Max-Planck-Institut und habilitierte in Göttingen. Bis 2006 baute er ein Forschungslabor der psychiatrischen Klinik in Göttingen zur neurobiologischen Grundlagenforschung psychischer Störungen auf. Seit 2006, betritt er vermehrt die öffentliche Bühne. Vorträge, Lesungen, Beratung und Begleitung von Projekten sind einige seiner Aktivitäten.

Hüther beschäftigt sich intensiv mit Möglichkeiten der Wissensvermittlung aus hirnbio-logischer Sicht. Wie entstehen neue Synapsen? Was muss passieren, damit Erlerntes Gelerntes bleibt? Seine simple Antwort: Begeisterung, Ermutigung, Inspiration und die Freude am Lernen wiederfinden<sup>91</sup>. Er ist bspw. Mitbegründer des „Archiv[s] der Zukunft, Netzwerk für Schulentwicklung“, der „Schule im Aufbruch“ und der Initiative „Schulen

88 Vgl.: Müller B., in: Süddeutsche Zeitung, 05.06.2012

89 Skiera E., Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: eine kritische Einführung. R. Oldenburg Verlag. München & Berlin. 2003, S. 95

90 Key E., Das Jahrhundert des Kindes, Studien. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 1992, S. 114

91 Vgl.: Hüther G., Hauser U., Jedes Kind ist hochbegabt. Albrecht Knaus Verlag. München. 2012, S. 175

der Zukunft“ .

*„Sind die Erziehungseinrichtungen für unsere Kinder wirklich so beschaffen, daß sie den Bedürfnissen und den Entwicklungsmöglichkeiten dieser Kinder gerecht werden?“<sup>92</sup> (Hüther, 2005, S. 85)*

Die Antwort auf diese, als rhetorische anzusehende Frage, gibt er u.a. in seinem Buch „Jedes Kind ist hochbegabt“,

*„Unsere Welt, und damit auch die Lebenswelt unserer Kinder, wird immer komplexer. Nur in unseren Schulen wird verzweifelt versucht, so weiterzumachen wie bisher. Mit dem so vermittelten Wissen und den dort beim Lernen gemachten Erfahrungen werden Kinder und Jugendliche aber längst nicht mehr auf die Herausforderung von Morgen vorbereitet.“ (Hüther, 2012, S. 173 – 174)*

Hüther bekräftigt die Bedeutsamkeit der passenden Erziehung sowie der Beschäftigung mit dieser für die Eltern. Die familiäre Struktur setzt er als einen wichtigen Faktor für eine positive oder negative Entwicklung im Kindesalter voraus.<sup>93</sup> Des Weiteren stellt er heraus, wie wichtig Motivation, Verständnis, Geduld, handelnd zu erziehen,<sup>94</sup> aufmerksam gegenüber dem Kind und sich selbst zu sein, ist.

Aktuell ist er der „Popstar“ unter den Bildungsreformern und Schulkritikern. Auf Grund seiner,

*„[...] Fähigkeit, enorm komplexe wissenschaftlichen Sachverhalte in einer Weise darzustellen und sie so zu „übersetzen“, dass sie auch von „neurobiologischen Laien“ verstanden werden, [...]“<sup>95</sup> (Hüther, 2014)*

ist er in aller Munde und lässt Wirtschaftsbosse wie Schulleiter staunen. Sein Ziel ist die Schaffung günstiger Voraussetzungen zur Entfaltung menschlicher Potentiale.<sup>96</sup>

Hüther und weitere Mitstreiter der neuen Bildungskritik bringen mit ihren rhetorischen Fähigkeiten die wichtige Bemängelung des Schulsystems an den „Stammtisch“. Man kann diese Art und Weise ein gewichtiges Thema in die Öffentlichkeit zu bringen ablehnen<sup>97</sup>. Festzuhalten ist: eine öffentliche Beschäftigung mit der Kritik des Schulsystems ist besser als keine.

92 Hüther Gerald, Bonney Helmut: Neues vom Zappelphilipp, ADS/ADHS: verstehen, vorbeugen und behandeln. 6 aktualisierte Auflage. Patmos Verlag. Düsseldorf und Zürich. 2005, S. 85

93 Ebd.: S. 132

94 Vgl.: ebd.: S. 95 ff.

95 Hüther Gerald, Tätigkeitsbeschreibung. <http://www.gerald-huether.de/wissenschaftlich/lebenslauf-von-prof-dr-gerald-huether/taetigkeitsbeschreibung-von-prof-dr-gerald-huether/index.php> (Zugriff, 01.07.2014)

96 Vgl.: ebd.: (Zugriff, 01.07.2014)

97 Vgl.: v. Wartburg R., Im Zeitalter der Scharlatane: Hüther, Precht, Fratton & Co. bei Lichte besehen. Ivb inform. Zeitschrift des Lehrerinnen- und Lehrervereins Baselland. 02.2013/14, S. 13

Der Annahme, dass Hüther und die Neurobiologie (Neurodidaktik) wertvoll für die Pädagogik und die Bildungseinrichtungen sind, wird indes vom Bundesforschungsministerium eine Abfuhr erteilt.

*„Die häufig geäußerte Vorstellung, wonach die Hirnforschung zur Klärung theoretischer Kontroversen in der Pädagogik beitragen könnte, trifft nicht zu. [...] Forschungsbedarf besteht vor allen Dingen bei der konkreten Umsetzung [...] von inhaltsbezogenen Lerngelegenheiten und deren Transfer in die Schule. Dazu kann die Hirnforschung nichts beitragen.“<sup>98</sup> (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007, S. 17)*

Seine Ideen und Ansätze sind nicht neu. Die von ihm begleitete Reformschule „Evangelische Schule Berlin Zentrum“ mit den heterogenen Klassen, den Lernbüros und Exkursionen, ist eine Reformschule nur unter seiner pädagogischen Leitung und damit im Fokus der Öffentlichkeit.

Lehrer, Direktoren und Schüler sehnen sich nach Veränderung im Schulkorsett und auch wenn sie durch eine starke Rhetorik publik werden, sollte man die Inhalte diskutieren, um Veränderungen zu bewirken.

In den vorliegenden Ausarbeitungen gibt es zwar keine expliziten Ausführungen über eine von Hüther angedachte Schülerzentrierung, aber über die Aufmerksamkeit gegenüber dem Kind, die Kritik an der jetzigen Institution Schule, der Ansatz, den Kindern eine Begeisterung zum Lernen zu schaffen, und nicht zuletzt seine Mitarbeit in reformpädagogischen Projekten, die nachweislich mit einer Schülerzentrierung zur Potentialentfaltung arbeiten<sup>99</sup>. Das legt die Schlussfolgerung nahe, dass er und andere Vertreter der neuen Schulkritik auf eine Zentrierung des Schülers zu einer attraktiveren Bildung hinarbeiten.

*„Eine Schule der Potenzialentfaltung ist dann ein Ort, an dem Kinder ihr Verständnis von dem, wer sie sind vertiefen können. Ein Ort, an dem sie Fähigkeiten erwerben können, um ein sinnerfülltes und glückliches Leben zu führen. Nicht das Wissen aus dem Lehrbuch steht hier im Vordergrund, sondern der Mensch und seine individuellen Potenziale und Gestaltungsmöglichkeiten.“<sup>100</sup> (Schule im Aufbruch, Potentialentfaltung, Stand: 22.07.2014)*

<sup>98</sup> Bundesministerium für Forschung und Bildung, Bildungsforschung Band 13. Lehr- Lern Forschung und Neurowissenschaften – Erwartungen, Befunde, Forschungsperspektiven. Bonn Berlin. 2007, S. 17

<sup>99</sup> Vgl.: Schule im Aufbruch, Potentialentfaltung. <http://blog.schule-im-aufbruch.de/uber-uns/potentialentfaltung/> (Zugriff, 22.07.2014)

<sup>100</sup> Ebd.

### 3 Schülerzentrierung, eine Begriffsannäherung

Schülerzentrierung kann wie folgt beschrieben werden: Die Individualität und Persönlichkeit des Schülers rücken in das Zentrum des Unterrichts. Seine Lernziele werden in den Vordergrund gerückt, denn ca. 40 – 60 % der Unterrichtsinhalte sind für die Persönlichkeit der meisten Schüler und ihrer späteren Berufswahl nicht von Bedeutung<sup>101</sup>.

Ihren Ursprung hat die Schülerzentrierung in den reformpädagogischen Strömungen. Sie ist ein zentraler Punkt der Reformpädagogik, wie im Punkt zwei anhand von verschiedenen reformpädagogischen Ansätzen beschrieben.

Vorzuheben ist die Prämisse „vom Kinde aus“. Das Lernen geschieht also aufgrund der Erfahrungen des Kindes, bspw. durch Exkursionen, Beobachtungen und tagesaktuellem Geschehen. Aus diesen Beweggründen wird der Unterricht in einer Interaktion von Schüler und Lehrer geplant.

*„[...] Schüler durch die völlige Wahlfreiheit des Lehrangebotes zur Selbstorganisation ihrer Lernprozesse befähigen.“<sup>102</sup> (Kemper, 1993, S. 20)*

So verhindert man eine Lehrer- und Stoffzentrierung des Unterrichtes, damit verbundene Missverständnisse und hebt ein Lehrer-Schüler-Machtverhältnis auf.

*„[...] wir [die Lehrer, Anm. des Autors] neigen immer wieder dazu, selbstzentriert (bzw. lehrerzentriert) zu sehen und zu denken.“<sup>103</sup> (Wittenbruch, 1995, S. 215)*

Mit der Schülerzentrierung ist nicht nur der einzelne Schüler gemeint, sondern auch der Klassenverband, der sich selbst leitet, *„[...] die Gesamtheit, der für sich allein arbeitenden einzelnen Schüler.“<sup>104</sup>*

101 Vgl.: Tausch R., Tausch A-M., Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. Hogrefe Verlag für Psychologie. Göttingen. 1991, S. 23

102 Kemper H., Wie alternativ sind alternative Schulen?. Deutscher Studien Verlag. Weinheim. 1993, S. 20

103 Wittenbruch W., Das pädagogische Profil der Grundschule. Impulse für die Weiterentwicklung der Grundschule. Agentur Diek. Heinsberg. 1995, S. 215

104 Kratochwil L., Pädagogisches handeln bei Hugo Gaudig, Maria Montessori und Peter Petersen. Verlag Ludwig Auer. Donauwörth. 1992, S. 56

## 4 Lernen organisieren: Der Unterricht

### 4.1 Was ist Unterricht? Theoretische Grundlagen

Laut dem Duden ist Unterricht eine, „*planmäßige, regelmäßige Unterweisung Lernen-der durch eine/n Lehrende/n*“<sup>105</sup>. Nach Oelkers ist Unterricht, wie er praktiziert wird, nur eine statische Nachahmung der bekannten Methodiken, die für die Schüler keine freudige, motivierende, eher eine impulslose Lernatmosphäre generieren<sup>106</sup>. Lösungsansätze bietet die Reformpädagogik in all ihren Facetten, insbesondere die lebensdienliche, natürliche Art des Unterrichts, denn anscheinend ist Unterricht, „[...] *wesentlich Produktion, nicht Uebernahme von Wissen, [...]*“<sup>107</sup>.

Des Weiteren muss man Unterricht als einen diffizilen Vorgang anerkennen, der nicht, „[...] *adäquat von einer Theorie erhellt werden [...]*“<sup>108</sup> kann.

Im weiteren Verlauf soll veranschaulicht werden, was die Wissenschaften vom Lernen und des Unterrichts sind und wie sie vorgehen.

*„Didaktik bezeichnet die Wissenschaft vom Unterricht, vom Lernen und Lehren, wobei sie sich mit dem Lernen in allen Formen und dem Lehren aller Art unabhängig vom Lehrinhalt befasst.“*<sup>109</sup> (Dolch, 1965, S. 45)

Die Didaktik ist ein Teilgebiet der Pädagogik und hat ihren Ursprung im griechischen Wort „*didaskain*“. Das heißt übersetzt: ich lehre, belehre bzw. unterrichte<sup>110</sup>. Es gab schon sehr früh Gedanken über Formen des Lernens und Lehrens. Aus diesen entstand die Gestaltungslehre und da heraus die Wissenschaft der Didaktik, die Theorie von Lehr- und Lernprozessen<sup>111</sup>. Unter ihr vereinigen sich verschiedenste klassische und neue Ansätze, die stetig weiterentwickelt und diskutiert werden. Als Grundform gilt: der Lehrende bereitet den Lehrinhalt vor, lehrt ihn und der Lernende lernt ihn<sup>112</sup>.

Der Oberbegriff der Didaktik ist die Pädagogik, Erziehungswissenschaft, der Begriff stammt aus dem altgriechischen Wort „*paideia*“, welches eine Zusammensetzung der Wörter „*pais*“ für Kind und „*agein*“ für führen ist, „*paideia*“ bedeutet, eine jedwede Höherentwicklung des Menschen durch Bildungs- und Erziehungsvorgänge. Pädagogik ist also die Wissenschaft von Vorgängen der Erziehung, der Bildung, des Lernens und der

<sup>105</sup> Duden, Unterricht. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Unterricht> (Zugriff, 09.07.2014)

<sup>106</sup> Vgl.: Oelkers J., Reform-Pädagogik Eine kritische Dogmengeschichte. 3, vollständig bearbeitete und erweiterte Auflage. Juventa. Weinheim und München. 1996, S. 167

<sup>107</sup> Ebd.: S. 172

<sup>108</sup> Gudjons H., Winkel R., Didaktische Theorien. Bergmann und Helbig. 2006, S. 9

<sup>109</sup> Dolch J., Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. Ehrenwirth. München. 1965, S. 45

<sup>110</sup> Vgl. ebd.: S. 45

<sup>111</sup> Vgl.: Reich K., Konstruktivistische Didaktik. 4. Auflage. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 2008, S. 41

<sup>112</sup> Vgl.: Weinschenk R., Didaktik und Methodik für Sozialpädagogen. Klinkhardt. Bad Heilbrunn (Obb.). 1981, S. 15

Sozialisation.

*„Die als Pädagogik bezeichnete Wissenschaft vom (rechten) Erziehen, Bilden, Sozialisieren, Lehren und Intervenieren [...]“<sup>113</sup> (Schorr, 1993, S. 203)*

Beide Wissenschaften stellen allen Beteiligten Wissen zur Unterrichtsgestaltung bzw. zur Erziehung zur Verfügung.

Es gibt mannigfaltige Methoden, Disziplinen und Felder der Pädagogik und Didaktik. Im Folgenden wird sich rudimentär mit der konstruktivistischen, der handlungsorientierten und der bildungstheoretischen Didaktik auseinandergesetzt und ein Bezug zur Schülerzentrierung in Alternativschulen geschaffen.

#### 4.2 Konstruktivistische Didaktik

Der Konstruktivismus sagt aus, dass die Welt nur erkannt wird, weil wir sie erkennen, sie verbalisieren und konstruieren. In ihm gibt es eine große Bandbreite an Ausformungen und Strömungen. Im Text wird sich auf die Betrachtungsweise von Kersten Reich, dem Begründer des Interaktionistischen Konstruktivismus bezogen.

Seine konstruktivistische Didaktik ist nebenbei eine Kritik an den existierenden Lehrbedingungen und dem deutschen Schulsystem<sup>114</sup>.

Einer der drei wichtigsten Ansätze der konstruktivistischen Didaktik ist der pragmatische von John Dewey.

*„[...] menschliche Erfahrungen als eine Vermittlung von erfahrenen [...] und erzeugten [...] Handlungen, wobei im Handeln Wissen aufgebaut und interaktiv durch ein untersuchendes, neugieriges, experimentierendes Verhalten konstruiert wird.“<sup>115</sup> (Reich, 2008, S. 71)*

Dabei denkt man unweigerlich an Freinets Bemühungen, in denen Lernen durch Handlung und Arbeit entsteht. Wenn Bildung von Schülern unter anderem auf diesem Prinzip basieren, dann kann man von einer motivierten Initiative des Schülers in den Handlungen ausgehen.

Der zweite Ansatz – von Jean Piaget – ist, dass, *„Lernen subjektiv konstruiert werden muss.“<sup>116</sup>* Er entwickelte ein Entwicklungsstufenmodell<sup>117</sup> (sensomotorische-, präoperationale Phase, konkrete-, formale Operation) dessen Stufen ein Schüler durchläuft. In

113 Schorr A., Handwörterbuch der Angewandten Psychologie. Deutscher Psychologen Verlag GmbH. Bonn. 1993, S. 203

114 Vgl.: Reich K., Konstruktivistische Didaktik. 4. Auflage. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 2008, S. 10

115 Ebd.: S. 71

116 Ebd.: S. 72

117 Vgl.: Universität Duisburg Essen, <https://www.uni-due.de/edit/lp/kognitiv/piaget.htm> (Zugriff, 09.07.2014)

ihnen verbessert und reguliert er die Auseinandersetzung mit der Lebensumwelt, sein Lernen. Dies geschieht durch zwei Wirkkräfte, die Assimilation, das Lernen durch aktives Einordnen und Interpretieren von Erlebnissen / Ereignissen sowie die Akkommodation, der Anpassung je nach Situation an Umweltbedingungen und Lebensumstände oder auch Schule<sup>118</sup>. Vor allem das von ihm definierte Entwicklungsstufenmodell erinnert stark an Maria Montessoris Phasen besonderer Empfänglichkeit. Wenn nach Piaget das Kind die Chance bekommt ohne Druck nach seinen Interessen im Rahmen seiner Möglichkeiten Dinge zu interpretieren und einzuordnen, ist dies höchst schülerzentriert und stellt die Bedürfnisse des Kindes in den Vordergrund.

Der dritte Ansatz wurde von Lev S. Wygotski formuliert. Er betont die Verbindung von Kognition und Sozialisation.

*„[...] ist die «Zone der proximalen Entwicklung» für Wygotski entscheidend, weil sie eine Lernstufe markiert, in der soziale Prozesse und Werkzeuge des Handelns in Forderungen umgesetzt werden, die Lerner antreiben, ein neues Niveau des Wissens und Verhaltens zu erreichen. Lerner werden als aktive Gestalter des eigenen Lernprozesses gesehen, wobei Lernen immer dann erfolgreich abzulaufen scheint, wenn selbstbestimmende Lernprozesse einsetzen, [...]“<sup>119</sup> (Reich, 2003, S. 72)*

In dieser Erläuterung erkennt man den Gedanken des freien selbstbestimmten Lernens wieder. Dieses schülerzentrierte Lernen zeichnet Alternativschulen und ihr freies pädagogisches Konzept aus.

In diesen drei Entwürfen des Konstruktivismus kann man Parallelen zu dem pädagogischen Aufbau freier Alternativschulen ziehen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass Lernen im Konstruktivismus ein aktiver Vorgang ist, der von außerhalb nur angeregt oder gestört werden kann. Dies impliziert, dass der Lehrende als „Coach“ fungiert und nicht frontal arbeitet<sup>120</sup>. Die Lernumgebungen, diese beinhalten auch die in ihr agierenden Personen, die Zeit, den Raum, die Umstände, die Ereignisse und Beziehungen<sup>121</sup>, sollen möglichst komplexe Aufgaben und Herausforderungen bieten. Die eigenen Kompetenzen und das Nachdenken anregen sowie Gelegenheiten bieten in einen sozialen, kulturellen<sup>122</sup> Austausch zu treten. Die Ansätze der fördernden Lernumgebung, Herausforderungen, sozialer-kultureller Austausch und die Rolle des Erziehers im Hintergrund findet man in den Alternativschulen wieder. Diese Termini werden in ihr Konzept eingebunden, um ein Lernen

118 Vgl.: Reich K., Konstruktivistische Didaktik. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 2008, S. 72

119 Ebd.: S. 72

120 Vgl.: S. 27

121 Vgl. ebd.: S. 15 – 16

122 Vgl. ebd.: S. 76



vom Schüler aus zu verwirklichen.

Reich stellt darüber hinaus die Beziehung und das Fördern in den Vordergrund. Zum Fördern äußert er sich folgendermaßen,

*„Ich denke, es bringt Didaktikern nicht viel, sich immer wieder zuschreibend mit Fragen der Begabung oder mangelnder Begabung zu befassen. Sie sollten vielmehr dort pragmatisch, konstruktiv und systemisch einsetzen, wo immer sie etwas erreichen können: [...]“<sup>123</sup> (Reich, 2008, S. 40)*

An Alternativschulen lernt der Schüler selbstbestimmt nach seiner Neigung und Begabung. Der Pädagoge und die Lernmaterialien begleiten ihn systemisch und konstruktiv, so dass Reichs Forderung an Alternativschulen umgesetzt wird.

Bedeutend ist hierbei die Haltung des Lehrenden, *„Ich will fördern!“<sup>124</sup>*. Gerade diese Einstellung sollte bei allen Pädagogen elementar sein.

Beziehungen sind in der konstruktivistischen Didaktik Teil der Lernumgebung, *„[...] Beziehungen im Lernen, so denke ich, sind die entscheidende Lernumgebung, [...]“<sup>125</sup>*.

Reich stellt die Gewichtung der Beziehung zum Lehrenden vor die Begabung, Neigung, Intelligenz und Durchhaltekraft der Schüler. Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden bestehen immer, sie mindern die Chancengleichheit der Lernenden<sup>126</sup>. Dieser Auslesung durch Beziehungen stehen freie Alternativschulen kritisch gegenüber, was sich an dem Lehrer im Hintergrund und gemeinsamen Entscheidungen in Schulversammlungen verdeutlicht. Kein Schüler soll bevorzugt oder benachteiligt werden.

Die konstruktivistische Didaktik will, dass Wissen durch den Schüler selbst konstruiert wird, was einer schülerzentrierten Auffassung entspricht, denn der Schüler bestimmt das Lernen, nicht der Lehrende. Er soll Konstrukteur seines Wissens sein und ist nur durch Hard und Soft Skills eingeschränkt.

---

<sup>123</sup> Reich K., Konstruktivistische Didaktik. 4. Auflage. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 2008, S. 40

<sup>124</sup> Ebd.: S. 40

<sup>125</sup> Ebd.: S. 16

<sup>126</sup> Vgl. ebd.: S. 19

### 4.3 Handlungsorientierter Unterricht

Der handlungsorientierte Unterricht ist eine Methode in welcher der Schüler ganzheitlich, mit allen Sinnen, lernt. Definiert wird er als,

*„[...] ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer/der Lehrerin und dem SchülerInnen vereinbarten Handlungsprodukte die Gestaltung des Unterrichtsprozesses leiten, so daß Kopf- und Handarbeit der SchülerInnen in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können.“<sup>127</sup> (Jank, Meyer, 1995, S. 354)*

Avantgardisten waren u.a., Comenius, der die Sinne beim Lernen herausstellte, Pestalozzi, der den Satz „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ prägte, schon erwähnte Reformpädagogen wie Freinet sowie Montessori<sup>128</sup> und Herbert Gudjons, der sagt, dass der handlungsorientierte Unterricht eine, *„[...] viele Sinne umfassende Auseinandersetzung und aktive Aneignung eines Lehrgegenstandes.“<sup>129</sup>* ist.

Die Diskussion über einen auf den Handlungen des Schülers basierenden Unterricht gibt es seit geraumer Zeit, er findet in den Regelschulen nur zu selten eine relevante Anwendung. Hier gibt es in  $\frac{3}{4}$  der Fälle Frontalunterricht, anstatt Denken mit Handeln zu verbinden. Dies befeuert Langeweile, Gleichgültigkeit und Ablenkung der Schüler die einer lehrerzentrierten Gesprächsführung gegenüber stehen, die sie ermattet<sup>130</sup>. Sie haben zu den Lehrinhalten kaum lebensweltlichen Bezug.<sup>131</sup>

Eine mögliche Lösung dafür kann eine handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung sein, in der Schüler Freiarbeit, offenen Unterricht, Projekte, fächerübergreifendes, entdeckendes, selbstgesteuertes und soziales ebenso wie exemplarisches Lernen erleben können<sup>132</sup>. All diese Begriffe finden sich in der Gestaltung der freien Alternativschulen zu einer schülerzentrierten Lernumgebung wieder.

Die Merkmale von handlungsorientiertem Unterricht nach Gudjons beinhalten den Situationsbezug, der besagt, dass Aufgaben und Fragestellungen aus dem Schülerdasein in die Lerninhalte einbezogen werden müssen. Darüber hinaus die Orientierung an den Interessen der Beteiligten durch die Mitwirkung der Schüler. Ihre Bedürfnisse sollten eingeschlossen werden und ein Bezug zu lebensweltnahen Erfahrungen ge-

127 Jank W., Meyer H., Didaktische Modelle. 3 Auflage. Cornelsen. Frankfurt am Main. 1994, S. 354

128 Vgl. ebd.: S. 346 – 349

129 Gudjons H., Handlungsorientiertes Lehren und Lernen. Schüleraktivierung Selbsttätigkeit Projektarbeit. Klinkhardt. Regensburg. 2008, S. 8

130 Vgl.: Jank W., Meyer H., Didaktische Modelle. 3 Auflage. Cornelsen. Frankfurt am Main. 1994, S. 338 – 339

131 Vgl.: Gudjons H., Handlungsorientiertes Lehren und Lernen. Schüleraktivierung Selbsttätigkeit Projektarbeit. Klinkhardt. Regensburg. 2008, S. 17

132 Vgl. ebd.: S. 5

nommen werden. Ein weiteres Merkmal ist die gesellschaftliche Praxisrelevanz. Dies bedeutet, gesellschaftliche, lokale und praxisnahe Bezüge zum Unterricht herstellen steigert die Lernmotivation. Zudem gibt es die zielgerichtete Projektplanung des Unterrichts. Dabei geht es nicht so sehr um den Operationalisierungsprozess der Ziele, mehr um die Eruierung, welche Ziele erreicht werden sollen. Ebenso ist die Selbstorganisation und Selbstverantwortung ein Merkmal. Damit ist die Organisation, Planung und Auswertung des Unterrichts mit dem Lehrer und zwar vom Anfang zum Ende gemeint. Also was soll herausgefunden werden und wie. Außerdem sollten die Einbeziehung vieler Sinne, die Theorie und die Praxis, sowie körperliche und geistige Tätigkeiten nah beieinander liegen. Das soziale Lernen als nächster Punkt entsteht aufgrund von Kommunikation, Kooperation, Diplomatie und der gegenseitigen Rücksichtnahme der Schüler. Ohne diese Faktoren zu beherrschen, wird es den Schülern schwer fallen ein zufriedenstellendes Ergebnis zu erreichen. Die Produktorientierung, durch Entwicklung eines Ergebnisses, eines Gegenstandes oder einer Verhaltens- bzw. Einstellungsreflexion sowie die Interdisziplinarität mit der Integration von bspw. entdeckendem und erfahrendem Lernen, sind die beiden letzten Attribute.<sup>133</sup>

All diese Merkmale beschreiben Möglichkeiten den Unterricht von den Schülern aus zu gestalten.

Viele dieser Merkmale finden sich in den Alternativen Schulen und setzen den Schüler in das Zentrum ihrer Pädagogik.

*„Das Freiheits- und Mündigkeitsprinzip, die Kindorientierung, der Wille, Leben und Lernen zu verknüpfen, das Prinzip der Selbstverantwortung und der Selbstorganisation sowie der Grundsatz der Individualisierung. Das bedeutet [...] : Freie Alternativschulen [...] verwirklichen ein pädagogisches Konzept, das ganzheitliches, soziales, selbstbestimmtes und integratives Lernen gewichtet.“<sup>134</sup> (Seyfarth-Stubenrauch, Skiera, 1996, S. 320)*

In den Wuppertaler Thesen und in der Berliner Erklärung, des Bundesverbandes der freien Alternativschulen finden sich weitere Besonderheiten des handlungsorientierten Unterrichts wieder. Die Selbstorganisation und Verwaltung, *„5. Lerninhalte bestimmen sich aus den Erfahrungen der Kinder und werden mit den Lehrern gemeinsam festgelegt. [...] Der Komplexität des Lernens wird durch vielfältige und flexible Lernformen, die Spiel, Schulalltag und das soziale Umfeld der Schule einbeziehen, Rechnung ge-*

<sup>133</sup> Vgl.: Gudjons H., Handlungsorientiertes Lehren und Lernen. Schüleraktivierung Selbsttätigkeit Projektarbeit. Klinkhardt. Regensburg. 2008, S. 79 – 89

<sup>134</sup> Seyfarth-Stubenrauch M., Skiera E., Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Band 2: Schulkonzeptionen und Länderstudien. Schneider Verlag. Hohengehren. 1996, S. 320

tragen.“<sup>135</sup> Das Soziale Lernen, zum Einen durch die jahrgangsübergreifenden Klassen und Schulversammlungen, zum Anderen durch „2. [...] Sie schaffen ihre eigenen Regeln und Strukturen, die veränderbar bleiben. Dies fördert Gemeinsinn, gewaltfreie Konfliktlösungen und Verständnis für die Situation Anderer. 3. [...] Die Bedürfnisse aller Beteiligten werden gleichermaßen geachtet.“<sup>136</sup> und das Einbeziehen vieler Sinne, was im Besonderen durch die reformpädagogische Ausrichtung mit taktilen Materialien, Arbeitsateliers und den diversen Kursen in den jeweiligen Schulen stattfindet, „6. Freie Alternativschulen sind Lern- und Lebensräume ... Sie integrieren verschiedene pädagogische Vorstellungen in ihren Konzepten und setzen diese in vielfältiger Weise um.“<sup>137</sup>

Die Verbindung mit vielen handlungsorientierten Unterrichtsmerkmalen legt die Vermutung nahe, dass diese Didaktische Methode bewusst oder unbewusst in Alternativschulen mit dem Ziel einer Schülerzentrierung angewandt wird.

#### 4.4 Bildungstheoretische Didaktik

Die Bildungstheoretische Didaktik hat einen geisteswissenschaftlichen Ursprung und bezieht sich auf die Theorie der allgemeinen Bildungsinhalte, -werte und dem Inhalt des Lehrplans. Im Zentrum, „[...] steht die »Didaktische Analyse« des Bildungsinhalts der Stunde.“<sup>138</sup> Die bildungstheoretische Didaktik verwandelt und hinterfragt die sachlich gegebenen Inhalte, damit sie von Schülern aufgenommen werden können. Die Inhalte sind zwar im Rahmen eines gesellschaftlichen Erziehungsanspruches prätendiert, werden aber auf ihre Verbindlichkeit hin überprüft und geändert. Dies ist eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung.<sup>139</sup> Die kritisch-konstruktive Didaktik ist die Weiterentwicklung der bildungstheoretischen Didaktik.<sup>140</sup>

Wichtig ist es Inhalte aufzunehmen, die zur Bildung einer eigenständigen und vernunftgeleiteten Person führen.

135 Bundesverband der Freien Alternativ Schulen. Wuppertaler Thesen: Ziele und Prinzipien Freier Alternativschulen. Wuppertal. 1989

136 Bundesverband der Freien Alternativ Schulen, Grundsätze freier Alternativ Schulen. Berlin. 2011  
137 Ebd.

138 Jank W., Meyer H., Didaktische Modelle. Cornelsen. Frankfurt am Main. 1994, S. 133

139 Vgl.: Weinschenk R., Didaktik und Methodik für Sozialpädagogen. Klinkhardt. Bad Heilbrunn (Obb.). 1981, S. 19 – 20

140 Vgl.: Jank W., Meyer H., Didaktische Modelle. Cornelsen. Frankfurt am Main. 1994, S. 131

*„Jene als solche noch abstrakte Vermittlungsstruktur, in der die Subjekte im Durchgang durch die Aneignung und Auseinandersetzung mit objektiv Allgemeinem zu ihrer Selbstbestimmungsfähigkeit gelangen können, konkretisiert sich je individuell, und dieser Prozeß der Individualitätsbildung wird im Verständnis der klassischen Bildungstheorie nicht als eine Beschränkung oder Brechung der Geltung des Allgemeinen gewertet, sondern als Bedingung dafür, die potentielle Fülle des jeweiligen Allgemeinen zu entfalten. Humanität kann nur je individualisierter verwirklicht werden!“<sup>141</sup>*  
(Klafki, 1994, S. 26)

Die materiale Bildung umfasst die Inhalte, die das Kind faktisch aufnehmen muss. Die formale Bildung, ist wichtig für Verhalten und bewusste Ausführungen. Beide wurden von Wolfgang Klafki in der kategorialen Bildung vereint. Die Spannung, die zwischen beiden besteht, entsteht aus den unterschiedlichen Betrachtungsweisen und der Kritik, dass bei der einen Form etwas von der anderen fehlt. Die materiale, objektbezogene berücksichtigt den Schüler zu wenig und stützt sich ausschließlich auf den ihm beizubringenden Stoff. Die formale, subjektbezogene ist zu ungegenständlich.

Klafki überwand dies und formulierte, dass der Mensch sich eine Wirklichkeit nutzbar macht, indem er sie durch Einsichten, Erfahrungen und Erlebnisse für sich selbst erschließt, dass also der Bildungsinhalt einen gewissen Gehalt für den Lernenden darstellt.<sup>142</sup>

*„Bildung ist kategoriale Bildung in dem Doppelsinn, daß sich dem Menschen eine Wirklichkeit >kategorial< erschlossen hat und daß eben damit er selbst – dank der selbstvollzogenen >kategorialen< Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse – für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist.“<sup>143</sup>* (Klafki in Jank, Meyer, 1994, S. 143)

Als drei Auswahlprinzipien für den Bildungsinhalt nennt er, das Elementare (grundlegende, über sich selbst hinausweisende Fakten), das Fundamentale (grundlegende Einsichten werden bedeutend für den Schüler gewonnen) und das Exemplarische (elementare und fundamentale Erkenntnisse an aufschlussreichen Beispielen gewinnen)<sup>144</sup>. Weiterhin sind für eine didaktische Analyse die fünf von Klafki entwickelten Grundfragen zur Unterrichtsgestaltung signifikant, die Gegenwartsbedeutung, die Zukunftsbedeutung, die exemplarische Bedeutung, die Sachstruktur und die unterrichtliche Zugänglichkeit.<sup>145</sup>

In der Weiterentwicklung der bildungstheoretischen Didaktik zur kritisch-konstruktiven

<sup>141</sup> Klafki W., Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz. Weinheim, Basel. 1994, S. 26

<sup>142</sup> Vgl.: Weinschenk R., Didaktik und Methodik für Sozialpädagogen. Klinkhardt. Bad Heilbrunn (Obb.). 1981, S. 20 – 22

<sup>143</sup> Jank W., Meyer H., Didaktische Modelle. Cornelsen. Frankfurt am Main. 1994, S. 143

<sup>144</sup> Vgl. ebd.: S. 220

<sup>145</sup> Vgl. ebd.: S. 133 – 136

Didaktik wurde das Modell durch die Einbeziehung anderer Forschungsmethoden ausgebaut, dem historisch-hermeneutischen (kann Nutzen und Bedeutung pädagogischer Tätigkeiten feststellen), dem erfahrungswissenschaftlichen-empirischen (macht die Pädagogik kontrollierbar) und dem gesellschaftskritischen-ideologiekritischen Ansatz (Einbezug und Aufklärung gesellschaftspolitischer Faktoren)<sup>146</sup>.

Die Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit sollen für eine individualisierte selbstbestimmte Persönlichkeit gefördert werden<sup>147</sup>. Eine weitere bedeutende Neuerung ist das „(vorläufige) Perspektivschema zur Unterrichtsgestaltung“, was explizit als vorläufig bezeichnet wird, bisher aber nicht weiterentwickelt wurde. Es beinhaltet neben den fünf Grundfragen der didaktischen Analyse, die Punkte Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit. Dieses Schema ist ein offener Entwurf und sagt daher leider noch zu wenig über Unterrichtsvorbereitung und Prozess aus.<sup>148</sup>

*„Der systematische Zusammenhang von Bedingungsanalyse, didaktischer Strukturierung und Methodenreflexion der kritisch-konstruktiven Didaktik bedarf dringend einer didaktisch und methodisch phantasievollen unterrichtspraktischen Entfaltung.“<sup>149</sup>*  
(Jank, Meyer, 1994, S. 173)

Alternativschulen müssen sich laut Gesetz nach dem Lehrplan richten, insofern sie als Ersatzschulen anerkannt werden wollen. Allerdings sind Pädagogen in der Alternativen Schule keine klassischen Lehrstoffvermittler, sondern halten sich im Hintergrund auf. Lehrplanrelevante Themen müssen auch Alternativschulen pädagogisch absichern. Dafür gibt es Methoden wie den individuellen Wochen- und Tagesplan des Schülers. Aufgaben die er erledigen möchte, werden darin festgehalten. Der Pädagoge bearbeitet ihn mit aber stellt keine Forderung über die Inhalte. Damit gibt es für den Pädagogen in der Alternativen Schule keine klassische Unterrichtsvorbereitung in der er bildungstheoretisch Unterricht vorbereitet.

146 Vgl.: Klafki W., Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz. Weinheim, Basel. 1994, S. 98

147 Vgl. ebd.: S. 97 – 98

148 Vgl. ebd.: S. 171 – 173

149 Jank W., Meyer H., Didaktische Modelle. Cornelsen. Frankfurt am Main. 1994, S. 173

Die drei in der kritisch-konstruktiven Didaktik herausgestellten Fähigkeiten, Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit<sup>150</sup> sind bei den Alternativen Schulen in den Grundstrukturen festgelegt,

*„2. [...] Recht auf Selbstbestimmung [...]“, „5. Lerninhalte bestimmen sich aus den Erfahrungen der Kinder und werden mit den Lehrern gemeinsam festgelegt. [...]“, „7. [...] Die Gestaltung der Selbstverwaltung ist für Eltern, Lehrer und Schüler prägende Erfahrung im demokratischen Umgang miteinander.“<sup>151</sup> (Wuppertaler Thesen, 1989)*

*„Sie verwirklichen ein pädagogisches Konzept, das ganzheitliches, soziales, selbstbestimmtes und integratives Lernen gewichtet.“<sup>152</sup> (Seyfarth-Stubenrauch, Skiera, 1996, S. 320)*

Dies verdeutlicht, Alternative Schulen haben bildungsdidaktische Inhalte und Ziele, verwirklichen sie aber in ihrem pädagogisch schülerzentrierten Stil. Auch ihr Bildungsansatz ist die Vermittlung von Wissen mit einem Gehalt für den Schüler aber mit dem Ansatz der Schülerzentrierung.

#### 4.5 Abriss über die Didaktik und Mathetik

Die Bezeichnung „Mathetik“, stammt von dem griechischem Wort „mathein“ ab und bedeutet, „lernen“. In ihr steht nicht die Lehre im Zentrum, stattdessen steht das Lernen im Vordergrund<sup>153</sup>. In der Didaktik spricht man von „*Didaktik = Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*.“<sup>154</sup>. Die Didaktik geht also davon aus, dass gelehrt werden muss um zu lernen. Die Mathetik, die Lehre vom Lernen, betrachtet Lernen schülerzentriert, vom Kind aus.

*„Mathetik betrachtet schulisches Lernen aus dem Blickwinkel des Schülers und charakterisiert das Verhältnis zwischen Lehrperson und Lernenden als ‚symmetrisch‘ und ‚herrschaftsfrei‘. Das bedeutet, Schüler und Lehrperson stehen auf einer Ebene. Die Lehrperson ist nicht ‚Herr‘ des Lernenden, sondern Lernberater und helfender Erzieher.“<sup>155</sup> (Dueck, 2007, S. 360)*

Die pädagogischen Einrichtungen sollten wie in den Alternativschulen vom Schüler aus organisiert sein. Nicht durch einen stoffgebundenen Lehrplan, der in einer Lehrerzen-

150 Vgl.: Jank W., Meyer H., Didaktische Modelle. Cornelsen. Frankfurt am Main. 1994, S. 166

151 Bundesverband der Freien Alternativ Schulen. Wuppertaler Thesen: Ziele und Prinzipien Freier Alternativschulen. Wuppertal. 1989

152 Seyfarth-Stubenrauch M., Skiera E., Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Band 2: Schulkonzeptionen und Länderstudien. Schneider Verlag. Hohengehren. 1996, S. 320

153 Vgl.: Lexikon Online, für Psychologie und Pädagogik. Mathetik. <http://lexikon.stangl.eu/859/mathetik/> (Zugriff: 21.07.2014)

154 Jank W., Meyer H., Didaktische Modelle. Cornelsen. Frankfurt am Main. 1994, S. 16

155 Dueck G., in: Informatik Spektrum. Springer-Verlag. 30.05.2007.

trierung dem Schüler nahegebracht wird. Das Lernen muss so geregelt sein, dass Schüler eigenständig lernen können und Lernen ohne Lehren funktioniert. Das heißt, selbstorganisiertes Lernen,<sup>156</sup> schülerzentrierter Unterricht.

Von Hentig, der den von Comenius beschriebenen Mathetik-Begriff wieder salonfähig machte, verlangt, dass,

„[...] (eine Schulorganisation und eine Lehrerbildung, in denen die Didaktik durch eine Mathetik herausgefordert und ergänzt wird), oder – zusammenfassend – für eine Erziehung, die den Menschen inmitten zunehmender Systemzwänge zur Selbstbestimmung befähigt [...]“<sup>157</sup>

Mathetik fordert also ein schülerzentriertes Lernen, denn der Schüler steht im Zentrum und von ihm aus wird das Lehrgeschehen geklärt. Diese Vorgehensweise und Strukturierungen finden in den Schulabläufen von Alternativschulen Anwendung, „[...] *unterrichtsdidaktischer Akzent auf der Selbsttätigkeit* [...]“<sup>158</sup>.

## 5 Lernen an freien Alternativschulen

Jede Alternativschule kann ein eigenes pädagogisches Konzept bilden. Es gibt in diesen Schulen keine festgelegte Vorgehensweise beim Unterrichten. Außerdem sagt der Begriff Unterrichten aus, dass ein planmäßiges Vorgehen eines Lehrenden zu einem Lernenden von statten geht<sup>159</sup>, dieses *Procedere* gibt es in Alternativen Schulen nicht. In ihnen unterstützt der Lehrer im Hintergrund ohne den Schüler zu etwas zu verpflichten. Daher wird die Zeit zum Lernen auch nicht als Unterricht definiert, sondern als Lernzeit, Freiarbeitszeit oder auch als Lernphasen.

Anhand des Beispiels der Aktiven Schule Leipzig, wird die Form eines schülerzentrierten Schultages, wie er in einer Alternativschule sein kann, erläutert.

### 5.1 Aktive Schule Leipzig

Die 'Aktive Schule Leipzig' liegt im Norden von Leipzig, im Stadtteil Gohlis – Süd. Sie wurde 2011 als öffentliche, weltliche Grundschule mit humanistischem Menschenbild gegründet<sup>160</sup>, unter dem Leitsatz „*Wir achten andere!*“<sup>161</sup>.

156 Vgl.: Kohlberg W. D., Unseld T., <https://www.blikk.it/projects/eisweb/assets/mathetik.pdf> (Zugriff: 21.07.2014)

157 von Hentig H., *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft*. Carl Hanser Verlag. München Wien. 1993, S. 109

158 Seyfarth-Stubenrauch M., Skiera E., *Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Band 2: Schulkonzeptionen und Länderstudien*. Schneider Verlag. Hohengehren. 1996, S. 325

159 Dargelegt in 4.1, S. 21

160 Vgl.: *Konzept Aktive Schule Leipzig. Freie Grundschule*, S. 11

161 Ebd.: S. 15



In ihr können bis zu 60 Kinder (Stand 2014, 44 Kinder), nach den für diese Schule grundsätzlichen pädagogischen Richtungen von Montessori und Freinet, lernen.

Für eine möglichst sanfte Überleitung vom Kindergarten zur Schule, lernen die neuen Schüler ihre Lehrer und Räume schon vor der Einschulung, durch Besuche, mit und ohne Eltern, kennen und die Lehrer besuchen die Kinder in den Kindergärten. Hier zeigt sich die Bedeutung der Beziehung aus der konstruktivistischen Didaktik<sup>162</sup>.

Den tatsächlichen Start bildet das Schulfest.

*„Eine gute Beziehung zwischen Kind und Lehrer bildet die Basis dafür, dass ein Kind entspannt lernen kann.“<sup>163</sup> (Konzept Aktive Schule Leipzig, S. 19)*

In der Aktiven Schule Leipzig gibt es jahrgangsübergreifende Stammgruppen mit einem Alter von 6 – 10 Jahren, eine Stammgruppe bildet die nötige Sicherheit einer festen Bezugsgruppe für ein Kind, die Altersheterogenität ist wichtig für den, „[...] Sozialen Aspekt des Voneinander-Lernens und der gegenseitigen Hilfe [...]“<sup>164</sup>. Bei bestimmten Lernthemen sind altershomogene Gruppen möglich.

Ähnlich dem Ansatz von Maria Montessori wird viel Wert auf die Raumgestaltung gelegt. Jede Gruppe gestaltet ihren eigenen Raum, der auch dadurch zu einer vorbereitenden Umgebung wird. Für ein besseres Zurechtfinden ist der Raum nach Themen (Mathematik, Sprache, usw.) strukturiert. Das Bildungsangebot wird durch Werkstätten, bzw. Arbeitsateliers und Kurse abgerundet<sup>165</sup>.

Der Tag in der Aktiven Schule Leipzig beginnt mit einem Morgenkreis, in dem alltägliche, besondere und organisatorische Angelegenheiten besprochen werden. Die Schüler können Arbeiten präsentieren und gemeinsame Projekte besprechen. Anfänglich wird dieser von einem Pädagogen geleitet, er wird aber mit zunehmender Zeit von einem Schüler abgelöst, ferner wird das Besprochene protokolliert.

Von 8 – 10 Uhr beginnt die erste Arbeitsphase, in ihr lernen die Schüler frei und anhand ihrer selbst erstellten Tages- und Wochenarbeitspläne. Ab 10:00 – 10:30 Uhr gibt es ein gemeinsames Frühstück, freies Spiel, Bewegung oder Ruhepausen und 10:30 – 12:10 Uhr eine zweite Arbeitsphase, in der Projekte weitergeführt werden sowie Fachangebote stattfinden. Daraufhin findet von 12:10 – 12:45 Uhr die Mittagspause statt, an die sich die dritte Arbeitsphase anschließt. Zum Abschluss des Tages gibt es einen Abschiedskreis, an dem alle Erwachsenen und Schüler teilnehmen. In ihm können die

<sup>162</sup> Dargelegt in 5.2, S. 25 – 26

<sup>163</sup> Konzept Aktive Schule Leipzig. Freie Grundschule, S. 19

<sup>164</sup> Ebd.: S. 19

<sup>165</sup> Vorbereitende Umgebung und Arbeitsateliers findet man in den Ansätzen von Maria Montessori und Célestin Freinet wieder, erklärt in 2.2.1 und 2.2.2

Schüler ihre Arbeitsergebnisse kontrollieren und ihren Tag in ihre Tagebücher eintragen.

Von 14:00 – 17:00 Uhr findet der Hort statt. In ihm können die Schüler sich weiterhin mit ihren Projekten, Tages- Wochenplänen beschäftigen, da er eng mit der Schule zusammenarbeitet und sich in den selben Räumlichkeiten abspielt.<sup>166</sup>

Wie erwähnt arbeitet der Schüler in der Woche nach seinem Wochenplan. Diesen gestaltet er nach seinen Interessen, Neigungen und Begabungen. Selbige sind abhängig von seinem Entwicklungsstand.

Der Pädagoge hilft wenn das Kind kein Thema findet.

*„So schlägt die Lehrerin der kleinen Sonja, die heute etwas verloren in der Runde steht, vor, in ihrem Schreibheft weiterzumachen, was das Mädchen begeistert aufgreift.“<sup>167</sup> (Papenfuss, 2009, S. 156)*

*Wenn Kinder nichts finden, ist es die Aufgabe des Lehrers, das Kind bei dem Findungsprozess zu begleiten. Themen der Kinder drücken ein echtes Interesse an einer Sache aus<sup>168</sup>. (Konzept Aktive Schule Leipzig, S. 30)*

Dabei muss er immer selbstreflektiert sein um dem Kind nichts vorzuschreiben oder es zu manipulieren. Eine Gradwanderung für den Pädagogen.

Es gibt keine festgelegten Fächer, höchstens Bereiche, so dass ein vernetztes Lernen über mehrerer Felder gesichert ist. Dies ist ausdrücklich erwünscht.

*„Wir möchten diese Arbeitsweise [vernetztes Lernen, Anm. des Autors] ausdrücklich unterstützen.“<sup>169</sup> (Konzept Aktive Schule Leipzig, S. 22)*

Die Aktive Schule muss sich nach dem Lehrplan für öffentliche Grundschulen des Freistaates Sachsen richten<sup>170</sup>. Für die verschiedenen Rubriken gibt es diverse Materialien / Methoden, Sinnesmaterialien, Sprachmaterialien, eine Schuldruckerei, Kunstatelier, Ateliers<sup>171</sup> für das Handwerk, usw. Diese kann der Schüler anhand seines selbst erstellten Planes benutzen. Alles unter der Maxime der freien Bewegung.

<sup>166</sup> Vgl.: Konzept Aktive Schule Leipzig. Freie Grundschule, S. 20 – 21

<sup>167</sup> Papenfuss H., Lernen geht auch anders. Patmos. Düsseldorf. 2009, S. 156

<sup>168</sup> Konzept Aktive Schule Leipzig. Freie Grundschule, S. 30

<sup>169</sup> Ebd.: S. 22

<sup>170</sup> Vgl. Ebd.: S. 11

<sup>171</sup> Diese Materialien und Methoden wurden u.a. in 2.2.1 und 2.2.2 erläutert

*„[...] autonome Bewegungsentwicklung des Kindes, die vom Erwachsenen aufmerksam begleitet wird. Die wichtigsten Voraussetzungen dafür bilden das Vertrauen in die Fähigkeiten des Kindes und die Achtung vor dessen Eigeninitiative.“<sup>172</sup> (Bleidießel. 22.03.2013)*

Frei nach Freinet bilden Exkursionen einen weiteren wichtigen Bestandteil für die Schüler an der Aktiven Schule Leipzig. Kurse und Exkursionen werden mit den Schülern und nach den Interessen und Themen der Kinder geplant und organisiert.

Die Tages- und Wochenpläne werden mit fortschreitendem Alter der Schüler immer planvoller und vorausschauender. Die Schüler notieren in ihren Tagebüchern ihre Ergebnisse und Fortschritte und haben einmal in der Woche ein Gespräch über ihren Wochenarbeitsplan.

Einem Pädagogen in der Aktiven Schule fällt die Rolle des Begleiters zu. Er greift ein wenn es nötig ist und zieht sich zurück wenn die Zeit dafür gekommen ist. Er dokumentiert die Entwicklung der Kinder und pflegt eine intensive Zusammenarbeit mit Kollegen und Eltern. Der Pädagoge selbst muss sich dem freien Unterrichtskonzept verpflichtet fühlen, sonst ist er fehl am Platz.<sup>173</sup> Er muss auch den schmalen Grad zwischen „So viel Freiheit wie möglich, so viele Grenzen wie nötig.“<sup>174</sup>, gehen und mittragen. Denn eine standhafte, geregelte, verlässliche Umgebung (u.a. konstante Lerngruppe, Bezugserzieher) ist wichtig um den Lernenden Sicherheit zu geben, damit sie ihr selbstbestimmtes Lernen aktiv gestalten können.

Den Schülern werden keine Noten gegeben, die Pädagogen gehen aber mit den Schülern ins Gespräch um Lernfortschritte zu verdeutlichen und verfassen halbjährlich einen schriftlichen Bericht für die Kinder.

*„Dieser enthält eine Beschreibung der Aktivitäten des Kindes und eine Betrachtung seiner kognitiven, motorischen, emotionalen und sozialen Reifung.“<sup>175</sup> (Konzept Aktive Schule Leipzig, S. 32)*

Eltern und Kinder können halbjährlich eine Schilderung über das Geleistete, das Familienerleben, Schulerleben usw. verfassen, so erhalten alle Beteiligten einen ganzheitlich Einblick in die Entwicklung / Persönlichkeitsentwicklung des Kindes.<sup>176</sup>

Grundsatz der Schule ist die Eigeninitiative des Kindes zu respektieren, zu erkennen und anzuerkennen. Dies geschieht durch die geschilderten Richtlinien. Eine wie in der

<sup>172</sup> Bleidießel J., Einführung in die Bewegungspädagogik nach Hengstenberg. Handout. Nürnberg. 22.03.2013

<sup>173</sup> Vgl. Konzept Aktive Schule Leipzig. Freie Grundschule, S. 31 – 32

<sup>174</sup> Ebd.: S. 15

<sup>175</sup> Ebd.: S. 32

<sup>176</sup> Vgl. ebd.: S. 31 – 32

Aktiven Schule durchgeführte Tagesstruktur mit Themen die sich die Schüler selbst wählen können, trägt ebenso zu einer Schülerzentrierung bei wie die Rolle des Lehrers als Begleiter des Schülers und nicht als themendefinierender abstrakter Unterrichtsleiter.

## 5.2 Resümee des Lernens an Alternativschulen

Entscheidend für die Alternativschulen scheint es zu sein, den Schülern den typischen Lerndruck, wie man ihn in Regelschulen kennt, zu nehmen und sie im Sinne eines schülerzentrierten Unterrichtes<sup>177</sup> selbstbestimmt und aus Eigeninitiative aktiv lernen zu lassen.

Das gelingt zum Einen aufgrund der Tatsache, dass Leistungen in den Alternativschulen nicht mit Noten bewertet werden. Der Erfolg den das Kind bei der Bewältigung seines selbst gesteckten Zieles, seiner selbstgewählten Aufgabe erlebt, ist seine Anerkennung.<sup>178</sup> Es wird davon ausgegangen, dass Lob, „*Wenn man ein Kind will, das einfach nur funktioniert, ohne nachzudenken, ist Lob eine praktische Sache.*“<sup>179</sup>. Sowie Bestrafung kontraproduktiv für die Entwicklung des Kindes sind. Darum gibt es bei den Alternativschulen lediglich halbjährliche Einschätzungen, in denen die Entwicklung des Kindes thematisiert wird. Es stellt sich allerdings die Frage, wie man dabei Lob oder Tadel wirklich außen vor lassen kann, da eine Einschätzung der Bedeutung nach eine Bewertung, Beurteilung ist und diese beiden Begriffe doch meist eine Zensierung vornehmen, in welchem Sinn auch immer.

Zum Anderen gelingt eine Schülerzentrierung durch die vorbereitete Umgebung in den Alternativschulen. Sie ist auf die Bedürfnisse des Schülers ausgerichtet, altersgerecht und interessengeleitet.

*„[...] durch eine zum Lernen anregende Gestaltung des Lernfeldes seine Schüler motivieren, sich selbst mit allen nur erdenklichen Lernbereichen und Lerngegenständen auseinanderzusetzen.“<sup>180</sup> (Hellmich, Teigler, 2007, S. 101)*

Natürlich gibt es auch in freien Alternativschulen eine Selektion an Arbeitsmaterialien. Gründe dafür können fehlenden Finanzen oder Räumlichkeiten sein. Daneben ist allerdings gesichert, dass Schüler im Zuge einer Bildung vom Kinde aus, einer Schülerzentrierung, eigene Vorstellungen einbringen können, vor allem bei der Mitentscheidung

177 Merkmale Schülerzentrierter Unterricht, in: 3.1

178 Vgl.: Hofmann M., Geschichte und Gegenwart Freier Alternativschulen. Klemm+Oelschläger. Ulm. 2013, S. 120

179 Juul J., in: Zeit Online, Zeitmagazin Nr. 9, 26.02.2010, 12:29

180 Hellmich A., Teigler P. (Hrsg.), Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 2007, S. 101

der Kurse und Angebote.

Ein weiterer Baustein zur Schülerzentrierung ist die Möglichkeit für das Kind eigene Entscheidungen über die Lerninhalte zu treffen. Abhängig von Alter und Interesse und was es lernen sowie ob es lernen möchte.<sup>181</sup>

*„[...] 2. daß der traditionelle Kanon der Unterrichtsinhalte aufgegeben und aus dem „gesamten Realitätszusammenhang“ die Unterrichtsinhalte ausgewählt und in weitgehend selbständig organisierten Lernprozessen angeeignet werden; [...]“<sup>182</sup> (Kemper, 1993, S. 37)*

Sobald Alternativschulen als genehmigte oder anerkannte Ersatzschulen legitimiert sein wollen, müssen sie Bildungsgänge und Abschlüsse anbieten, die gleichartig mit denen einer staatlichen Schule sind und die jeweiligen Lehrpläne erfüllen. Erstrebenswert ist das für die Schulen aufgrund der Finanzierung, die der Staat Ersatzschulen ermöglicht. Man mögen bedenken, dass gerade der Lehrplan als *„[...] Grundfehler der Schule [...]“<sup>183</sup>* dargestellt wird. Den Konzepten nach ermöglichen die Alternativschulen den Schülern ein individuelles lehrplanbasiertes Wissen, ohne starres Unterrichts- und Wissensvermittlungskonstrukt. Dadurch können sie die didaktischen Anordnungen durchbrechen. Durch diese individuellen, selbstbestimmten, lehrplanbasierten Lernphasen wird eine Schülerzentrierung hergestellt.

*„Der Lehrplanmäßige Gang [...] folgt immer seiner eigenen Logik, nie der Fragehaltung der Kinder. Die Fragen selbst müssen erzeugt werden, es sind dann Schülerfragen, [...]; aktives Lernen und Gesamtunterricht relativieren die Sachzwänge und werten Eigentätigkeit höher als Lehrplanwissen.“<sup>184</sup> (Oelkers, 1996, S. 176)*

Demgemäß stellen weiterführende Alternativschulen jahrgangsübergreifende Konzepte auf, in denen Grundschüler und ihre Eltern sich nicht der weiterführenden Bildungshierarchie aus Gymnasium oder Realschule fügen müssen.

181 Vgl.: Oelkers J., Reform-Pädagogik Eine kritische Dogmengeschichte. Juventa. Weinheim und München. 1996, S. 166

182 Kemper H., Wie alternativ sind alternative Schulen?. Theorie, Geschichte und Praxis. Deutscher Studien Verlag. Weinheim. 1993, S. 37

183 Oelkers J., Reform-Pädagogik Eine kritische Dogmengeschichte. Juventa. Weinheim und München. 1996, S. 175

184 Ebd.: S. 176

*„[...] in der [staatliche Regelschule] schon nach der vierten Klasse selektiert wird. Dieses System passte am Anfang der Industriegesellschaft, [...]. Aber heute setzt das System bloß Eltern unter einen massiven Druck, den sie an die Kinder weitergeben. Meine Güte, die sind sieben, acht, neun, und ihnen wird gesagt, wenn du nicht gut genug bist, kannst du nicht an die Uni gehen. Die können sich überhaupt nichts vorstellen unter einer Uni.“<sup>185</sup> (Juul, 2010, Zeitmagazin)*

Gibt es allerdings nach der Grundschulphase in einer Alternativschule keine weiterführende Schule mit freiem alternativem Konzept, muss das Kind auf eine Regelschule (nach einer Eignungsprüfung) gehen. Das kann zu Anpassungsproblemen, aufgrund der konträren Unterrichtsgestaltung und Leistungsbewertung in der staatlichen Regelschule führen<sup>186</sup>.

In diesem Zusammenhang muss man anmerken, dass es für alternative Schulen und ihre schülerzentrierten Lernkonzepte schwer ist, Schüler auf die Prüfungen vorzubereiten und es dazu selbst nach jahrelanger Erfahrung noch keine „richtige“ Lösung gibt.

*„Das Wundermittel scheint noch nicht erfunden, das pädagogische Leitlinien der BFAS- Schulen mit der Praxis, wie auf Schulabschlüsse vorbereitet wird, wirklich bekommenlich vereinen lässt. Der Tatsache, dass bei fortschreitender Annäherung an Abschlussprüfungen die didaktische Praxis in vielen FAS-Schulen recht konventionell wird, wollen wir uns nächstes Jahr stellen! Wie geht es besser?“<sup>187</sup> (BFAS, Infobrief, 2014, S. 2)*

Obendrein sollte eine Alternativschule, bei aller Freiheit und Selbstbestimmung der Kinder, auch, *„[...] die Sicherstellung des Schulerfolges [...]“*<sup>188</sup> berücksichtigen, denn sie sind, wie erwähnt, dazu verpflichtet analoge Leistungen zu Regelschulen zu erbringen.

*„So paradox es auch klingt: „Alternative“ Schulen können zwar unter den Bedingungen des staatlichen Schulaufsichtssystems in der Bundesrepublik z.B. methodisch anders arbeiten als die sogenannten Regelschulen. Doch sind sie gleichzeitig verpflichtet, vergleichbare Leistungen zu erbringen.“<sup>189</sup> (Kemper, 1993, S. 21)*

Diese Bestimmungen zeigen, dass auch die Alternativschulen nicht frei von Leistungsdruck handeln können, zumindest wenn es gewünscht wird, dass das Kind eine weiterführende Schule besuchen soll.

Das heißt, eine Schülerzentrierung findet in den Alternativschulen zu einem sehr hohen

<sup>185</sup> Juul J., in: Zeit Online, Zeitmagazin Nr. 9, 26.02.2010, 12:29

<sup>186</sup> Konzept Aktive Schule Leipzig. Freie Grundschule, S. 21 – 22

<sup>187</sup> Bundesverband der freien Alternativ Schulen e.V., Infobrief 03-2014. Berlin. Juni 2014, S. 2

<sup>188</sup> Kemper H., Wie alternativ sind alternative Schulen?. Theorie, Geschichte und Praxis. 2. Auflage. Deutscher Studien Verlag. Weinheim. 1993, S. 21

<sup>189</sup> Ebd.: S. 21

Prozentsatz statt, sobald aber Prüfungssituationen anstehen, trifft das Konzept des freien Lernens auf Grenzen und die Schulen müssen sich zu einem bestimmten Teil dem Lehrplan in einer prüfungsorientierten Weise annähern.

## 6 Schluss

In den freien Alternativschulen, wird eine Schülerzentrierung hergestellt. In ihren Konzepten ist soziales Lernen, die Schulversammlungen, pädagogische Inhalte die von dem Schüler ausgehen, eine anregende, vorbereitete Umgebung, ein Lehrer der Macht und Kontrolle zum Wohle der Kinder abgibt, integriert. Sie binden mannigfaltige Methoden zu einem selbstbestimmten aktiven Lernen ein. Ihre Konzeption besteht aus, Reformpädagogischen Ansätzen wie den Montessori-Materialien oder Freinets Arbeitsateliers bis hin zu handlungsorientierter Didaktik mit der Freiarbeit, dem offenen Unterricht und dem Lebenswelt-Bezug. All diese Merkmale bieten dem Lernenden die Möglichkeit Lernen selbstbestimmt zu gestalten und dies ist der Grundgedanke der Schülerzentrierung.

Ob die Schülerzentrierung aus der Beschäftigung mit reformpädagogischen Ansätzen kommt oder aus didaktischen Theorien ist irrelevant. Entscheidend ist ein Unterricht, eine Lernzeit, die den Schüler in das Zentrum setzt und von seiner Lebenswelt aus Themen und Aufgaben findet. Dann, so sieht man es bei vielen Schülern in Graffiti, Tanz oder ähnlichen Projekten, besteht eine ehrliche Begeisterung zum Lernen.

Die Möglichkeit sich alters-, interessen- und begabungsgerecht fächerübergreifend zu bilden, kann die Schüler zu einem sinnvolleren Lernen führen. Mitbestimmung und Partizipation in Alternativschulen erziehen sie zu autonomen, reifen Mitgliedern der Gesellschaft. Der größte Verdienst der freien Alternativschulen und ihrer Schülerzentrierung ist die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden, die in dieser kooperierenden Art und Weise bisher an kaum einer anderen Schule stattfindet.

*„Die Frage nach Alternativen zur gängigen Schule kann davon profitieren, dass in Alternativschulen vieles umgesetzt wird, was vor Jahrzehnten noch als unmöglich galt. Es ist viel mehr möglich, als wir gemein hin mit dem Begriff Schule verbinden.“<sup>190</sup>*  
(Hofmann, 2013, S. 151)

Wichtig ist, dass Alternative Schulen sich bewusst machen, dass sie die Möglichkeit haben sich individueller weiterentwickeln zu können als, bspw. Regelschulen und diese Chance zum Wohle der Schüler müssen sie nutzen.

---

<sup>190</sup> Hofmann M., Geschichte und Gegenwart Freier Alternativschulen. Klemm+Oelschläger. Ulm. 2013, S. 151

## 7 Quellenverzeichnis:

- Aktive Schule Leipzig*. Konzept Freie Grundschule
- Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen (Hg.)*, Handbuch Freie Schulen. Pädagogische Positionen, Träger, Schulformen und Schulen im Überblick. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH. Hamburg. 1993
- Bildungshof*, pädagogisches Konzept. [www.bildungshof.at/neueschule/index.php?id=konzzept](http://www.bildungshof.at/neueschule/index.php?id=konzzept) (Zugriff, 06.07.2014)
- Bleidießel Judith*, Einführung in die Bewegungspädagogik nach Hengstenberg. Handout. Nürnberg. 22.03.2013
- Bundesverband der freien Alternativ Schulen e.V.*, Grundsätze freier Alternativschulen. Freie Alternativschulen sind vielfältig. Jede Schule ist anders. Eine Standortbestimmung. Berlin. 2011
- Bundesverband der freien Alternativ Schulen e.V.*, Infobrief 03-2014. Berlin. Juni 2014
- Bundesverband der freien Alternativ Schulen e.V.*, 25 Jahre BFAS. Ein Jubiläumsheft über Leben und Lernen an freien Alternativschulen. Druckerei Kurz. Stuttgart. 2013
- Bundesverband der freien Alternativ Schulen e.V.*, Mitglieder des BFAS. <http://www.freie-alternativschulen.de/index.php/ueber-uns/daten-und-fakten> (Zugriff, 06.07.2014)
- Bundesverband der freien Alternativ Schulen e.V.*, Geschichte der Freien Alternativschulen. [www.freie-alternativschulen.de/index.php/ueber-uns/geschichte](http://www.freie-alternativschulen.de/index.php/ueber-uns/geschichte) (Zugriff, 06.07.2014)
- Caspary Ralf (Hrsg.)*, Lernen und Gehirn. 7 Auflage. Herder Verlag. Freiburg im Breisgau. 2011
- Dolch Josef*, Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. 7. Auflage. Ehrenwirth. München. 1965
- Duden*, Unterricht. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Unterricht> (Zugriff, 09.07.2014)
- Dueck Gunter*, in: Informatik Spektrum. Springer-Verlag. 30.05.2007.
- Franck Norbert, Stary Joachim*, Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens. 16 Auflage. Verlag Ferdinand Schöningh. Paderborn. 2011
- freinet.paed*, tastendes Entdecken. <http://freinet.paed.com/freinet/fpaed.phpaction=fpaed2>. (Zugriff, 25.06.2014)
- Gimber Ingrid, „Hilf mir, es selbst zu tun!“. Maria Montessori und die Kosmische



Erziehung. Paracelsus Magazin. Heft 01/2013. Fulton Akademie GmbH.  
München. 2013

*Goodman Katherine R.*, fembio. Ellen Key.

<http://www.fembio.org/biographie.php/frau/biographie/ellen-key/> (Zugriff,  
27.06.2014)

*Goßmann Klaus, Schröer Henning (Hg.)*, Auf den Spuren des Comenius. Texte zu  
Leben, Werk und Wirkung. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen. 1992

*Gudjons Herbert, Winkel Rainer (Hg.)*, Didaktische Theorien. 12 Auflage. Bergmann  
und Helbig. Hamburg. 2006

*Gudjons Herbert*, Handlungsorientiertes Lehren und Lernen. Schüleraktivierung  
Selbsttätigkeit Projektarbeit. 7 aktualisierte Auflage. Klinkhardt. Regensburg.  
2008

*Haberl Herbert*, Montessori und die Defizite der Regelschule. Herder und Co. Wien.  
1993

*Hamann Bruno*, Theorie pädagogischen Handelns. Strukturen und Formen erzie-  
herischer Einflußnahme. 1 Auflage. Verlag Ludwig Auer. Donauwörth. 1994

*Hellmich Achim, Peter Teigeler (Hrsg.)*, Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik.  
Konzeption und aktuelle Praxis. 5. Auflage. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.  
2007

*von Henting Hartmut*, Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. Carl  
Hanser Verlag. München Wien. 1993

*Hofmann Matthias*, Geschichte und Gegenwart Freier Alternativschulen. Eine  
Einführung. 1 Auflage. Verlag Klemm+Oelschläger. Ulm. 2013

*Holtappels Heinz Günther*, Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die  
Schulentwicklung. Juventa Verlag. Weinheim und München. 1994

*Hupertz Heike*, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung. 27.08.2007. Nr. 198

*Hüther Gerald*, Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen  
und die Welt verändern. 2 Auflage. Vandenhoeck und Ruprecht. Göttingen.  
2005

*Hüther Gerald, Inge Michels*, Gehirnforschung für Kinder. Felix und Feline entdecken  
das Gehirn. 4 Auflage. Kösel Verlag. München. 2009

*Hüther Gerald, Hauser Uli*, Jedes Kind ist hochbegabt. Albrecht Knaus Verlag.  
München. 2012

*Hüther Gerald*, Tätigkeitsbeschreibung. <http://www.gerald-huether.de/wissenschaftlich/>

lebenslauf-von-prof-dr-gerald-huether/taetigkeitsbeschreibung-von-prof-dr-gerald-huether/index.php (Zugriff, 01.07.2014)

*Jahn Friedrich*, Geschichte spielend lernen. Hilfen für den handlungsorientierten Geschichtsunterricht. 1. Auflage. Verlag Moritz Diesterweg. Frankfurt am Main. 1992

*Jank Werner, Meyer Hilbert*, Didaktische Modelle. 3. Auflage. Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. Frankfurt am Main. 1994

*Jank Werner, Meyer Hilbert*, Didaktische Modelle. 10. Auflage. Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. Berlin. 2011

*Juul Jesper*, in: Zeit Online, Zeitmagazin Nr. 9, 26.02.2010

*Kemper Herwart*, Wie alternativ sind alternative Schulen?. Theorie, Geschichte und Praxis. 2 Auflage. Deutscher Studien Verlag. Weinheim. 1993

*Key Ellen*, Das Jahrhundert des Kindes. Autorisierte Übertragung von Francis Maro. Neu herausgegeben mit einem Nachwort von Ulrich Herrmann. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 1992

*Klafki Wolfgang*, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch – konstruktive Didaktik. 4 Auflage. Beltz Verlag. Weinheim Basel. 1994

*Kock Renate*, Die Reform der laizistischen Schule bei Célestin Freinet. Eine Methode befreiender Volksbildung. Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main. 1995

*Koitzka Christine*, Freinet-Pädagogik. Basis Verlag. Berlin. 1977

*Kohlberg Wolf Dieter, Unseld Thomas*,

<https://www.blick.it/projects/eisweb/assets/mathetik.pdf> (Zugriff: 21.07.2014)

*Kratochwill Leopold*, Pädagogisches Handeln bei Hugo Gaudig, Maria Montessori und Peter Petersen. 1. Auflage. Verlag Ludwig Auer. Donauwörth. 1992

*Lexikon Redaktion des VEB Bibliographischen Institut*, Lexikon A – Z in einem Band. 2. durchgesehene Auflage. VEB Bibliographisches Institut. Leipzig. 1954

*Lexikon Online*, für Psychologie und Pädagogik. Mathetik.

<http://lexikon.stangl.eu/859/mathetik/> (Zugriff: 21.07.2014)

*Milz Ingeborg*, Montessori Pädagogik neuropsychologisch verstanden und heilpädagogisch praktiziert. Borgmann publishing. Dortmund. 1999

*Missmahl – Maurer Susann*, Maria Montessori. Neue Untersuchungen zur Aktualität und Modernität ihres pädagogischen Denkens. Peter Lang Europäischer verlag

der Wissenschaften. Frankfurt am Main. 1994

*Montessori Schule Kempten*, Konzept.

<http://www.montessori-kempten.de/Schule/Konzept.aspx>. Zugriff, 15.07.2014

*Montessori Zentrum Münster*, Lehre. Biographie. <http://www.montessorizentrum-muenster.de/lehre/montessori-pädagogik/biographie/> (Zugriff, 27.06.2014)

*Moser Heinz, Grunder Hans – Ulrich (Hrsg.)*, Jahrhundert des Kindes: Eine Bilanz. Verlag Pestalozzianum. Zürich. 2000

Müller Burkhardt, in: *Süddeutsche Zeitung*, 05.06.2012

*Oelkers Jürgen*, Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. 3. vollständig bearbeitete und erweiterte Auflage. Juventa Verlag. Weinheim und München. 1996

*Oswald Paul, Schulz – Benesch Günther*, Grundgedanken der Montessori – Pädagogik. 12 Auflage. Herder Verlag. Freiburg im Breisgau. 1993

*Ott Bernd*, Ganzheitliche Berufsbildung. Theorie und Praxis handlungsorientierter Techniklehre in Schule und Betrieb. Franz Steiner Verlag. Stuttgart. 1995

*Papenfuss Heike*, Lernen geht auch anders. Reformschulen sind die bessere Alternative. Patmos Verlag. Düsseldorf. 2009

*Reich Kersten*, Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. 4 Auflage. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 2008

*Rousseau-emil*, <http://www.rousseau-emile.wg.am> (Zugriff: 30.05.2014)

*Röhrs Hermann, Pehnke Andreas (Hrsg.)*, Die Reform des Bildungswesens im Ost-West Dialog. Geschichte, Aufgaben, Probleme. Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main. 1994

*Schorr Angela (Hrsg.)*, Handwörterbuch der Angewandten Psychologie. Die Angewandte Psychologie in Schlüsselbegriffen. Deutscher Psychologen Verlag GmbH. Bonn. 1993

*Schule im Aufbruch*, Potentialentfaltung.

<http://blog.schule-im-aufbruch.de/uber-uns/potenzialentfaltung/> (Zugriff, 22.07.2014)

*Schulz Ursula (Hrsg.)*, Kindsein Heute. Alptraum oder Traum. 1 Auflage. Verlag Stendel. Waiblingen. 2000

*Seyfarth-Stubenrauch Michael, Skiera Ehrenhard (Hrsg.)*, Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Grundlagen, Geschichte, Aktualität. Band 1: Historisch-systematische Grundlagen. Schneider Verlag. Hohengehren. 1996

- Seyfarth-Stubenrauch Michael, Skiera Ehrenhard (Hrsg.)*, Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Grundlagen, Geschichte, Aktualität. Band 2: Schulkonzeptionen und Länderstudien. Schneider Verlag. Hohengehren. 1996
- Skiera Ehrenhard*, Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: eine kritische Einführung. R. Oldenburg Verlag. München & Berlin. 2003
- Tausch Reinhard, Tausch Anne-Marie*, Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. 10 ergänzte und überarbeitete Auflage. Hogrefe Verlag für Psychologie. Göttingen. 1991
- Töpfer Armin*, Erfolgreich Forschen. Ein Leitfaden für Bachelor-, Master-Studierende und Doktoranten. 2 überarbeitete und erweiterte Auflage. Springer Verlag. Berlin Heidelberg. 2010
- Tremel Alfred K.*, Einführung in die allgemeine Pädagogik. Kohlhammer Urban - Taschenbücher. Stuttgart. 1987
- Tulodziecki Gerhard*, Unterricht mit Jugendlichen. Ein handlungsorientierte Didaktik mit Unterrichtsbeispielen. 2 überarbeitete und erweiterte Auflage. Gemeinschaftsverlag Justus Klinkhardt und Handwerk und Technik. Bad Heilbrunn. 1994
- Universität Duisburg Essen*, <https://www.uni-due.de/edit/lp/kognitiv/piaget.htm> (Zugriff 09.07.2014)
- von Wartburg Roger*, in: Im Zeitalter der Scharlatane: Hüther, Precht, Fratton & Co. bei Lichte besehen. Ivb inform. Zeitschrift des Lehrerinnen- und Lehrervereins Baselland. 02.2013/14, S. 13
- Weinschenk Reinhold*, Didaktik und Methodik für Sozialpädagogen. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Julius Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn (Obb.). 1981
- Winkel Rainer (Hg.)*, Reformpädagogik konkret. 1 Auflage. Bergmann und Helbig Verlag. Hamburg. 1993
- Wittenbruch Wilhelm (Hrsg.)*, Das pädagogische Profil der Grundschule. Impulse für die Weiterentwicklung der Grundschule. 3 erweiterte Auflage. Agentur Dieck. Heinsberg. 1995
- Wolfram Wolf – Wedigo*, Präventive Kindergartenpädagogik. Grundlagen und Praxishilfen für die Arbeit mit auffälligen Kindern. Juventa Verlag. Weinheim und München. 1995

## 8 Anlagen:

### Wuppertaler Thesen:

#### Wuppertaler Thesen: Ziele und Prinzipien Freier Alternativschulen

- „1. Die gesellschaftlichen Probleme der Gegenwart und Zukunft (Ökologie, Kriege, Armut) sind auf demokratische Weise nur von Menschen zu lösen, die Eigenverantwortung und Demokratie leben können. Alternativschulen versuchen, Kindern, Lehrern und Eltern die Möglichkeit zu bieten, Selbstregulierung und Demokratie im Alltag immer wieder zu erproben. Das ist die wichtigste politische Dimension der Alternativschulen.
2. Alternativschulen sind Schulen, in denen Kindheit als eigenständige Lebensphase mit Recht auf Selbstbestimmung, Glück und Zufriedenheit verstanden wird, nicht etwa nur als Trainingsphase fürs Erwachsenendasein.
3. Alternativschulen schaffen einen Raum, in dem Kinder ihre Bedürfnisse wie Bewegungsfreiheit, spontane Äußerungen, eigene Zweiteilung, Eingehen intensiver Freundschaften entfalten können.
4. Alternativschulen verzichten auf Zwangsmittel zur Disziplinierung von Kindern. Konflikte sowohl unter Kindern als auch Kindern und Erwachsenen schaffen Regeln und Grenzen, die veränderbar bleiben.
5. Lerninhalte bestimmen sich aus den Erfahrungen der Kinder und werden mit den Lehrern gemeinsam festgelegt. Die Auswahl der Lerngegenstände ist ein Prozess, in den der Erfahrungshintergrund von Kindern und Lehrern immer wieder eingeht. Der Komplexität des Lernens wird durch vielfältige und flexible Lernformen, die Spiel, Schulalltag und das soziale Umfeld der Schule einbeziehen, Rechnung getragen.
6. Alternativschulen wollen über die Aneignung von Wissen hinaus emanzipatorische Lernprozesse unterstützen, die für alle Beteiligten neue und ungewohnte Erkenntniswege eröffnen. Sie helfen so, Voraussetzungen zur Lösung gegenwärtiger und zukünftiger Probleme zu schaffen.
7. Alternativschulen sind selbstverwaltete Schulen. Die Gestaltung der Selbstverwaltung ist für Eltern, Lehrer und Schüler prägende Erfahrung im demokratischen Umgang miteinander.
8. Alternativschulen sind für alle Beteiligten ein Raum, in dem Haltungen als veränderbar und offen begriffen werden können. Sie bieten so die Möglichkeit, Abenteuer zu erleben, Leben zu erlernen.“

In der "Wuppertaler Erklärung der Freien Alternativschulen" wird deutlich, dass diese Schulen schon seit 1972 erproben, was für staatliche Schulen erst seit wenigen Jahren unter den Schlagworten "Schulautonomie", "lernende Schule", und "schulinterne Organisationsentwicklung" diskutiert und in Ansätzen realisiert wird. Welches pädagogische Menschenbild den FAS zugrunde liegt, und wie ihre Arbeit in der Praxis aussieht, wird im Folgenden kurz geschildert.

## Grundsätze Freier Alternativschulen:

**Grundsätze Freier Alternativschulen***Freie Alternativschulen sind vielfältig. Jede Schule ist anders.**Eine Standortbestimmung 2011\**

1. *Freie Alternativschulen sind Orte der Gemeinschaft, die von allen Beteiligten kooperativ gestaltet und kritisch hinterfragt werden. Die dabei gesammelten Erkenntnisse und Erfahrungen ermutigen und befähigen sie, sich gesellschaftlichen Problemen zu stellen, konstruktive Lösungen zu erarbeiten und neue Formen von Gesellschaft zu erproben.*
2. *Freie Alternativschulen sind selbstorganisierte Schulen. Die Gestaltung der Selbstverwaltung ist für Kinder, Jugendliche, Eltern und die in der Schule Tätigen eine prägende Erfahrung im demokratischen Umgang miteinander. Sie schaffen ihre eigenen Regeln und Strukturen, die veränderbar bleiben. Dies fördert Gemeinsinn, gewaltfreie Konfliktlösungen und Verständnis für die Situation anderer.*
3. *Freie Alternativschulen sind inklusive Lern- und Lebensorte. Kinder, Jugendliche und Erwachsene haben hier das gleiche Recht auf Selbstbestimmung und Schutz. Die Bedürfnisse aller Beteiligten werden gleichermaßen geachtet.*
4. *Lernen braucht verlässliche Beziehungen. An Freien Alternativschulen ist ein respektvolles Miteinander und das daraus erwachsende Vertrauen Grundlage dieser Beziehungen.*
5. *Menschen an Freien Alternativschulen begreifen Lernen als lebenslangen Prozess. Bestandteile des Lernens sind auch das Spielen, soziale und emotionale Erfahrungen und die Interessen der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen. So entstehen individuelle Lernwege die emanzipatorische Lernprozesse eröffnen können.*
6. *Freie Alternativschulen sind Lern- und Lebensräume, die durch Sensibilität und Offenheit für Veränderungen und Entwicklungen gekennzeichnet sind. Sie integrieren verschiedene pädagogische Vorstellungen in ihren Konzepten und setzen diese in vielfältiger Weise um.*

\* ergänzt beim Bundestreffen 2012 in 3. um „... sind inklusive Lern- und Lebensorte.“

**BFAS**  
■■■■■■■■■■Bundesverband der  
Freien AlternativschulenCrellestr. 19/20  
10827 Berlin  
Tel.: (030) 7009 425 70  
Fax: (030) 7009 425 19  
info@freie-alternativschulen.de  
www.frie-alternativschulen.de■■■■■■■■■■  
Bank für Sozialwirtschaft  
IBAN: DE90 1002 0500 0003 5079 00  
BIC: BFSWDE33BER

## 9 Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Stellen sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Leipzig, 11.08.2014

Ort, Datum

Graichen Robert

Verfasserin/ Verfassers